

Kansainvälisyysohjausta määrittelemässä:
Mihin ohjaamme, kun ohjaamme kansainvälisyyteen?
Liisa Hietamaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hietamaa, Liisa. 2024. Kansainvälisyysohjausta määrittelemässä: Mihin ohjaamme, kun ohjaamme kansainvälisyyteen? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 91 sivua.

Tämä pro gradu -työ tutkii kansainvälistymisen tavoitteita koulutuksen kentällä keskeisten koulutuksen kansainvälistymistä sekä ohjausta määrittelevien eurooppalaisten ja kansallisten politiikkadokumenttien kautta. Työn tarkoituksena on selvittää, millaisia tavoitteita koulutuksen kansainvälistymiselle näissä dokumenteissa annetaan, ja sitä kautta määritellä *kansainvälisyysohjauksen* termiä koulutuksen kentällä.

Globalisaation vaikutukset ovat läsnä arjessamme monin eri tavoin ja kansainvälistymisen ja kansainvälisen osaamisen teemat kytkeytyvät vahvasti paitsi korkea-asteen koulutukseen myös alemmille koulutusasteille. Perinteisesti kansainvälistymisen näkyvin muoto koulutuksen kentällä on ollut opiskelijoiden ja työntekijöiden liikkuvuus, mutta nykyään tunnistetaan, että kansainvälistä osaamista voi hankkia myös monin muin tavoin.

Työn aineistona toimivat yhdeksän politiikkadokumenttia, joista kuusi on koulutuksen ja kolme ohjauksen kentältä. Dokumenttianalyysivaiheessa aineistosta löydettiin laadullisen sisällönanalyysin avulla kolme keskeistä näkökulmaa, joihin dokumenteissa mainitut kansainvälistymisen tavoitteet voitiin luokitella. Nämä ovat Euroopan kilpailukyvyn ja talouskasvun näkökulma, yhteiskunnallisten arvojen ja ilmiöiden näkökulma sekä yksilöiden henkilökohtaisen elämän ja kehityksen näkökulma. Dokumenttianalyysi tulosten ja kirjallisuuskatsauksen avulla löydettiin viisi kansainvälisyyteen ohjaamisen keskeistä ulottuvuutta koulutuksen kentällä, ja näiden avulla muodostettiin ehdotelma kansainvälisyysohjauksen määritelmäksi koulutuksen kentälle.

Avainsanat: kansainvälisyysohjaus, kansainvälistyminen, kansainvälinen osaaminen, liikkuvuus, kotikansainvälisyys, elinikäinen ohjaus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KANSAINVÄLISTYMISEN KÄSITE JA LÄHIKÄSITTEITÄ KOULUTUSSEKTORILLA	10
2.1	Kansainvälistyminen.....	10
2.2	Kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus ja globaali vastuu	12
2.3	Kansainvälinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen, globaali osaaminen ja kansainvälisyystaidot.....	13
2.4	Liikkuvuuteen ohjaus.....	17
2.5	Kotikansainvälisyys.....	18
3	EUROOPPALAINEN YHTEISTYÖ JA POLIITTINEN OHJAUS KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ	21
4	OHJAUKSEN MÄÄRITELMIÄ	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	30
5.2	Lähestymistapa ja tieteenfilosofiset lähtökohdat	32
5.3	Aineistonkeruun vaiheet.....	33
5.3.1	Alustava hakusuunnitelma.....	33
5.3.2	Lumipallo-otanta	35
5.4	Tutkimusaineisto.....	36
5.4.1	Aineiston dokumentit.....	36
5.4.2	Perusteet dokumenttien valinnalle.....	38
5.5	Aineiston analyysi	42
5.5.1	Dokumentit tutkimuksen kohteena.....	42
5.5.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja dokumenttianalyysi	43

5.5.3	Analyysin toteutus	45
6	TULOKSET	52
6.1	Aineiston sisällölliset painotukset.....	52
6.1.1	Määrällisen erittelyn yleisiä havaintoja	52
6.1.2	Kansainvälisyyden rooli ohjausalan dokumenteissa	54
6.1.3	Liikkuvuuden ja kotikansainvälisyyden suhde.....	55
6.2	Millaisia tavoitteita kansainvälisyydelle annetaan?	60
6.3	Kansainvälisyysohjauksen ulottuvuudet ja määritelmä	72
7	TULOSTEN TARKASTELU	80
7.1	Tulosten yhteenveto	80
7.2	Tulosten luotettavuus.....	81
7.3	Pohdinta	85
	LÄHTEET (AINEISTO)	92
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	105

1 JOHDANTO

Kansainvälisyys ja kansainvälistyminen ovat keskeisiä termejä ja ilmiöitä monilla elämänalueilla ja tieteenaloilla. Kansainvälisyys kietoutuu keskeisesti esimerkiksi maailmantalouteen ja työvoimapolitiikkaan, kestäväan kehitykseen ja kansainväliseen oikeuteen sekä urheiluun ja kulttuuriin, ja kaikki nämä alueet lähestyvät kansainvälisyyttä hieman eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen tarkastelun näkökulmana on koulutussektorilla tapahtuva kansainvälisyyteen ohjaaminen, joka on sekä Suomessa että kansainvälisesti vielä vähäisesti tutkittu alue.

Kansainvälisyyteen ohjaamisella on ollut keskeinen rooli omalla työurallani nuorisotyön parissa. Pääsin 2000-luvun alussa ensimmäisessä työpaikassani osallistumaan silloisen Youth in Action -ohjelman (nyk. Erasmus+) järjestämään nuoriso- ja liikunta-alan kumppanuusseminaariin, jolla pyrittiin edistämään uusien organisaatioiden intoa ja osaamista toteuttaa nuorten vapaa-ajan liikkuvuushankkeita. Tätä seurasi nuorisovaihto Irlantiin 10 hengen nuorten ryhmän kanssa, ja liikkuvuuden tarjoama valtava oppimispotentiali ja merkittävä vaikutus nuorten osallistujien elämään avautuivat minulle kertaheitolla. Tämän jälkeen kansainvälistymisen edistäminen on seurannut mukana työurallani, minne ikinä olen kulkenut ja olen saanut vuosien aikana suunnitella ja toteuttaa kymmeniä niin yksilö- kuin ryhmämuotoisia nuorten ja työntekijöiden liikkuvuuksia.

Opintojeni aikana ohjausalan maisteritutkinnossa olen päässyt tutkailemaan aihetta tarkemmin myös koulutuskentän näkökulmasta. Harjoittelujaksoillani lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa olen tutustunut aina myös oppilaitoksen kansainvälisyyslinjauksiin ja kansainvälisen toiminnan järjestämiseen. Halusin tutustua myös tarkemmin ohjausalan kansainvälistymistä tukeviin palveluihin ja päädyin ottamaan yhteyttä Opetushallituksessa toimivaan Euroguidance-keskukseen. Tämän yhteydenoton seurauksena syntyi myös tämä opinnäytetyö.

Euroguidance-keskus on osa eurooppalaista, osittain EU-rahoitteista Euroguidance-verkostoa. Sen tehtävänä on edistää ohjausalan kansainvälistymistä, ohjaajien osaamisen kehittämistä ja kansainvälistymisen teemojen näkymistä ohjaustyössä. Keskus tukee eri sektoreilla työskenteleviä tieto-, neuvonta- ja ohjausalan ammattilaisia kansainvälisyyteen ohjaamisen kysymyksissä, tuottaa tukimateriaalia ja tietoa heidän työnsä tueksi sekä kouluttaa aiheesta. Alkusysäys tähän tutkimukseen nousi keväällä 2022 keskustelusta Suomen Euroguidance-keskuksen erityisasiantuntija Anne Valkeapään kanssa. Euroguidance-keskuksessa oli havaittu tarve saada selkeä termi kuvaamaan heidän palveluitaan, niin viestinnän selkeyttämiseksi kuin sen kuvaamiseksi, mitä kaikkea kansainvälisyyteen ohjaaminen pitää sisällään. Euroguidance-keskus on ottanut viestinnässään käyttöön termin *kansainvälisyysohjaus*, mutta termille ei ole olemassa vakiintunutta suomalaista eikä kansainvälistä määritelmää tai käännöstä. Euroguidance-keskus kuvailee itse materiaaleissaan tällä hetkellä kansainvälisyysohjauksen olevan ”tietoa, neuvontaa ja ohjausta kansainvälisen osaamisen kehittämiseksi” (Valkeapää, 2022).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia kansainvälisyyteen ohjaamista kuvaavaa käsitteistöä ja tavoitteita sekä kansainvälisyyteen ohjaamista ohjaavaa eurooppalaista ja suomalaista viitekehystä keskeisten politiikkadokumenttien kautta. Tavoitteena on työn nimen mukaisesti selvittää mihin oikeastaan ohjaamme, kun ohjaamme kansainvälisyyteen. Työ pyrkii vetämään yhteen keskeisiä käsitteitä ja kansainvälisyyteen ohjaavia toimintapolitiikkoja kansainvälisyysohjauksen termin määrittelyn selkeyttämiseksi ja suomalaisen ohjausalan kansainvälistymisen tukemiseksi. Työ ei kuitenkaan ole tilaustyö, vaikka sen idea onkin selkeästi kentältä lähtöisin.

Aihe on sekä yhteiskunnallisesti ajankohtainen että ohjausalan kannalta merkityksellinen, sillä tulevaisuuden megatrendit ovat globaaleja ongelmia, jotka koskettavat kaikkia ja joita ratkotaan kansainvälisesti. Työn murros koskettaa kaikkia aloja, ja tulevaisuuden työelämätaidoissa korostetaan pehmeitä taitoja (*soft skills*), jotka auttavat meitä vastaamaan näihin globaaleihin megatrendeihin. Kansainvälisyys ja kansainvälinen osaaminen koskettavat näin koko ajan

yhä useampia ammattialoja ja työntekijöitä, ja globalisaatio tuo maailman ja sen ilmiöt lähemmäs myös vapaa-ajallamme.

Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön koordinoima Osaamisen ennakkointifoorumi (OEF) on ennakoanut osaamistarpeiden muutoksia vuoteen 2030. Selvityksen mukaan yksi kuudesta eniten osaamistarpeisiin vaikuttavista muutostekijöistä tulee olemaan kansainvälisyyden lisääntyminen. (Opetushallitus, 2023a.)

Sama ilmiö huomioidaan myös *Elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023* (2020), jonka mukaan 2020-luvun ohjausosaamisen kehittämistarpeissa nousevat esiin globaalit teemat kuten kansainvälinen liikkuvuus, eriarvoisuuden lisääntyminen, digitalisaatio ja ilmastotavoitteet (2020, s. 12). Strategiassa esiin nostettujen ohjausalan kehittämistarpeiden mukaan tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa yhteiskunnassa kansainvälisyysosaaminen on yksi kansalaistaito osana sivistystä (mts. 50).

Samaan aikaan tiedossa on, että kansainvälistymisen mahdollisuudet eivät jakaudu opiskelijoille tasapuolisesti. *Elinikäisen ohjauksen strategian 2020–2023* (2020, s. 12) mukaan tarvittaisiin lisää tutkimusta ja uusia toimintatapoja pureutumaan siihen, miten ohjauksen avulla voidaan edistää yhdenvertaisia koulutus- ja työuria. Korkeakoulukentällä tehdyn tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijoiden kansainvälisellä liikkuvuudella ja liikkuvuussuuntautuneisuudella on selkeä yhteys sekä sosiaaliseen taustaan että työelämäorientaatioon ja tulevaisuusnäkyymiin (Penttinen ym., 2017, s. 10). Sama tutkimus myös osoitti, että matalamman koulutustaustan perheistä tulevat liikkuvuusorientoituneet opiskelijat hyötyvät kansainvälistymisestä ja vaihtokokemuksista, minkä myötä tulokset tähdentävät kaikkien opiskelijaryhmien liikkuvuuden edistämisen tukemisen merkitystä tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta (Penttinen ym., 2017, s. 10). Euroguidance-keskuksen henkilöstön mukaan kansainvälisyyteen ohjaaminen vaihtelee oppilaitoksissa paljon mm. ohjaajan oman kansainvälisyyskokemuksen ja -kiinnostuksen mukaan. Toivottavasti tämä opinnäytetyö voi osaltaan nostaa kansainvälisyyteen ohjaamista ja sen tärkeyttä esiin sekä lisätä tukipalveluiden hyödyntämistä ja sitä kautta ohjattavien saamaa tasavertaista palvelua.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä haasteena oli lähteä haarukoimaan, mistä suunnasta uutta termiä, *kansainvälisyysohjausta*, voisi lähteä lähestymään ja määrittelemään. Termi koostuu kahdesta osasta: *kansainvälisyys* ja *ohjaus*, joten aloitin tutkimuksen perehtymällä ensin näihin kahteen käsitteeseen ja niiden merkitykseen tämän työn kontekstissa. Työn aluksi luvussa 2 kuvaan kansainvälistymisen käsitettä ja siihen liittyviä lähikäsitteitä koulutuskentän kansainvälistymisen näkökulmasta. Tämä työ keskittyy tutkimaan aihetta vahvasti kansalliseen kontekstiin sidottuna, minkä vuoksi lähikäsitteiden määrittelyssä on käytetty juuri kansallisen koulutuspolitiikan termejä ja määritelmiä. Kaikkien termien osalta ei myöskään ole olemassa varsinaista teoreettista määritelmää. Kiitän Opetushallitusta luvasta käyttää tässä osiossa suoraan sen materiaaleista poimituja kuvia (kuva 1 ja kuva 2, ks. luku 2.3). Kansainvälistymisen käsitteistä siirrytään lukuun 3, jossa avaan lyhyesti myös eurooppalaista näkökulmaa koulutuksen kansainvälistymiseen, jonka hahmottaminen tukee tämän työn tulosten asettamista kontekstiinsa. Luvussa 4 luodaan katsaus ohjauksen määritelmiin ja niiden kautta elinikäiseen ohjaukseen, joiden avulla myöhemmin työssä peilataan kansainvälisyyteen ohjaamista. Elinikäistä ohjausta tarkasteltaessa fokus on koulutuksen kentällä tapahtuvassa ohjauksessa.

Luvussa 5 siirrytään tutkimuksen toteuttamiseen. Esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä lähestymistavan ja käytetyt analyysimenetelmät. Luvun lopuksi kuvataan aineistona toimivat dokumentit ja esitetään perusteet niiden valinnalle. Analyysin tulokset esitellään luvussa 6, ja lopuksi päätösluvussa teen yhteenvetoa keskeisistä havainnoista, pohdin työn luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia sekä nostan esiin huomioita siitä, millä tavoin tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ohjausalan kehittämisessä.

Lopuksi haluan kiittää Euroguidance-keskuksen Anne Valkeapäätä työn tulosten ja johtopäätösten kommentoinnista, joka antoi arvokasta apua työn viimeistelyyn erityisesti työn tulosten hyödyntämisen näkökulmasta. Euroguidance-keskuksen palvelut on suunnattu tieto-, neuvonta- ja ohjausalan ammattilaisille laajemminkin kuin vain koulutuskentän näkökulmasta. Yksittäisessä pro gradu -tutkielmassa ei ole kuitenkaan mahdollista tutkia aihetta näin

laajasta näkökulmasta ilman, että työ laajenisi merkittävästi, ja siksi tämä tutkimus on rajattu koskemaan kansainvälisyyteen ohjaamista koulutussektorilla. Työn pohdinnassa otetaan kuitenkin kantaa tulosten hyödyntämiseen myös ohjausalalla laajemminkin.

2 KANSAINVÄLISTYMISEN KÄSITE JA LÄHIKÄSITTEITÄ KOULUTUSSEKTORILLA

2.1 Kansainvälistyminen

Launikarin ym. (2020, s. 192) mukaan koulutuksen kansainvälistyminen on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena tiiviisti 1980-luvulta alkaen, mutta tarkempi näkökulma on vaihdellut yhteiskunnallisten trendien mukaan. 1990-luvulla kiinnostus keskittyi erityisesti kansainvälistymisen vaikutuksiin kansalliseen koulutuspolitiikkaan, oppimisliikkuvuuksien kohdemaan valintaan sekä yksilöllisiin oppimistuloksiin. Tällä hetkellä koulutuksen kansainvälistymisen tutkimuksessa taas tarkastellaan vaikutusta laajemmin, yksilöstä laajempiin yhteiskunnallisiin vaikutuksiin.

Kansainvälisyydelle ja kansainvälistymiselle ei ole yhtä selkeää ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta useiden lähteiden (mm. Crowther ym., 2001, s. 5; Beelen & Jones, 2015, s. 60) mukaan Knightin määritelmä kansainvälistymisestä vuodelta 1994 on kasvatuksen ja koulutuksen saralla kaikkein laajimmin levinnein, ja se toimii pohjana myös tässä tutkielmassa. Knight (1994, s. 3, Crowtherin ym., 2001, ja Beelenin & Jonesin, 2015, mukaan) määrittelee kansainvälistymisen (*internationalisation*) prosessiksi, jonka avulla tarkoituksenmukaisesti pyritään lisäämään opettamisen, tutkimuksen ja palveluiden kansainvälisiä, monikulttuurisia ja globaaleja ulottuvuuksia. Knight on tutkinut kansainvälistymisen teemaa koko työuransa ajan sekä täsmentänyt ja päivittänyt käsitettä toistuvasti. Vuonna 2008 ilmestyneessä teoksessaan Knight (2008, s. 23–24) tarkentaa kansainvälistymisen rakentuvan kahdesta toisiinsa liittyvästä ulottuvuudesta eli kansainvälistymisestä ulkomailla sekä kansainvälistymisestä kotona. Hänen mukaansa kansainvälistyminen ulkomailla käsittää kaiken rajat ylittävän koulutuksen eli opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuuden sekä projektien ja koulutusohjelmien liikkuvuuden ja puolestaan kansainvälisiä elementtejä sisältävät, kotimaassa suoritettavat opinnot ovat kotikansainvälisyyttä. Myös Green ja Mertova

(2009, s. 31–34) jakavat konkreettiset kansainvälistymisen tavat koulutuksen kentällä liikkuvuuteen ja kotikansainvälisyyteen, mutta erottavat vielä omikseen opiskelijoiden liikkuvuuden ja henkilökunnan kansainvälistymisen.

Korkeakoulutuksen kansainvälisyyttä koskevassa tutkimuksessaan de Wit ym. (2015, s. 29) ovat päivittäneet asiantuntijapaneelin avustamana Knightin määritelmää seuraavasti: ”Kansainvälistyminen on prosessi, jossa *tarkoituksellisesti* pyritään lisäämään opettamisen, tutkimuksen ja palveluiden kansainvälisiä, monikulttuurisia ja globaaleja ulottuvuuksia *tarkoituksena parantaa koulutuksen ja tutkimuksen laatua kaikkien opiskelijoiden ja henkilökunnan näkökulmasta sekä samalla antaen merkityksellisen panoksen yhteiskunnalle*” (suom. kirjoittaja, kursivointi alkuperäinen). De Witin ym. (2015, s. 29) mukaan tällä halutaan painottaa sitä, että nykyisen ymmärryksemme mukaan kansainvälistymisen ei pitäisi olla luonteeltaan ”elitististä”, prosentuaalisesti pienten ryhmien liikkuvuuksiin perustuvaa, vaan kansainvälistymisen tulee kuulua kaikille. Siksi painotuksen täytyykin siirtyä pienen aktiivisen joukon liikkuvuuksien tukemisesta kohti laajempaa näkökulmaa, jossa käännetään huomio kohti sellaista opetussuunnitelmaa ja oppimistulosten arviointia, jossa varmistettaisiin kansainvälistymisen mahdollisuudet kaikille. Samalla he kuitenkin toteavat, että liikkuvuudet näyttelevät edelleen suurta roolia kansallisissa strategioissa eri Euroopan maissa.

Kansainvälistyminen on Siekkisen (2013, s. 10) mukaan yksi keskeinen kansallinen koulutuspolitiikan tavoite, joka on kirjattu moniin koulutuspoliittisiin asiakirjoihin ja strategioihin. Siekkinen (2013, s. 7) näkee, että koulutuksen kentällä kansainvälistymistä lähestytään yleensä joko taloudellisen kilpailukyvyyn tai laajemman kulttuurisen merkityksen näkökulmasta. Taloudellinen näkökulma näkyy hänen mukaansa sekä kansallisissa että (koulutus)organisaatioiden omissa strategioissa, mutta olisi tärkeää muistaa myös laajempi monikulttuurisuuden, kansalaistaitoihin, sivistykseen ja maailmankansalaisuuden käsitteeseen liittyvä puoli, joka pohtii sitä, miten osaamme nähdä itsemme osana maailmaa, ymmärtää muita kulttuureja, tapoja ja uskomuksia (mts. 7). Myös de Wit ym. (2015, s. 29) toteavat, että kansainvälistymisen tavoitteet eivät voi täysin keskittyä taloudellisen hyödyn näkökumiin. Kansainvälistymisen ei heidän

mukaansa ylipäättään pitäisi olla itsetarkoituksellista, vaan se tulisi nähdä keino-
nona koulutuksen ja oppimisen laadun parantamiseen.

2.2 Kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus ja globaali vastu- tuus

Kansainvälisyyteen kasvu alkaa jo varhain. Siekkisen (2013, s. 13) mukaan suomalaisen koulutusjärjestelmän alemmilla asteilla kansainvälistymisen keskeisenä tavoitteena nähdään erityisesti kansainvälisyyden avulla saavutettavat kulttuuriset tavoitteet sekä pyritään luomaan pohjaa myöhemmillä asteilla tapahtuville liikkuvuuksille. Yleissivistävän opetuksen näkökulman avaaminen kansainvälistymiseen liittyen auttaa ymmärtämään kansainvälistymisen painotuksia eri koulutusasteilla ja kansainvälisyyteen kasvamista prosessina.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa kansainvälisyyteen kasvamista ja kasvattamista kuvataan globaalikasvatuksen (*global education*) käsitteen kautta. Maastrichtin julistuksen (*European Strategy Framework – –*, 2002) mukaan globaalikasvatuksen ydintä on avata ihmisten silmät ja mieli maailman erilaisille todellisuuksille sekä herättää halua rakentaa oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavampaa maailmaa. Globaalikasvatus jaetaan julistuksessa viiteen eri kasvatukselliseen teemaan, jotka ovat ihmisoikeudet, monikulttuurisuus, kehityspolitiikka, kestävä kehitys sekä rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäiseminen. (Melén-Paaso ym., 2009, s. 19.)

Räsänen (2011, s. 18) havainnoi opetus- ja koulutusministeriön (OKM) Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arvioinnissa, että globaalikasvatus-termi näyttää yleistyneen koulutussektorilla käyttöön 2000-luvun ensimmäisellä kymmenluvulla, jota ennen puhuttiin kansainvälisyyskasvatuksesta. Hän myös nostaa esiin, että arviointitutkimuksessa vastaajat näyttivät käyttävän näitä kahta termiä synonyymeinä, vaikka niillä voidaan nähdä olevan myös merkityseroa. 1970-luvulla muodostunut kansainvälisyyskasvatus-käsite syntyi aikana, jolloin kansainvälisyys tarkoitti lähinnä kansojen kahdenvälisiä suhteita, kun nykyään käytössä oleva globaalikasvatus-termi taas viittaa laajemmin ihmisten ja

kansojen välisten suhteiden muodostumiseen yhä moninaisemmassa yhteydessä sekä keskinäisessä riippuvuudessa suhteessa luonnonvaroihin. (Räsänen, 2011, s. 18.)

Kansainvälisyyskasvatus on ollut osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa jo 1970-luvulta saakka, mutta painotukset ovat vuosien varrella vaihdelleet. 1970- ja 1980-luvulla painotus oli Unescon suositusten mukaisesti kansainvälisen ymmärryksen, rauhan ja yhteistyön teemoissa, jotka korostivat eettisyyttä ja yhteisvastuullisuutta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman (OPS) uudistuksessa esiin nousivat enemmän kulttuurien tuntemus ja kasvu monikulttuurisuuteen, sillä lisääntynyt kansainvälistyminen ja liikkuvuus nostivat esiin tarvetta uudennlaiselle arvokeskustelulle. (Räsänen, 2002, s. 107.)

Vuoden 2014 OPS jatkoi samaan suuntaan painottaen kulttuurien välistä oppimista, eurooppalaista identiteettiä ja suomalaisen yhteiskunnan moninaisuuden tunnistamista. Aiemmin keskiössä ollut eettisyys jäi näissä jonkin verran monikulttuuristuvan yhteiskunnan teemojen varjoon.

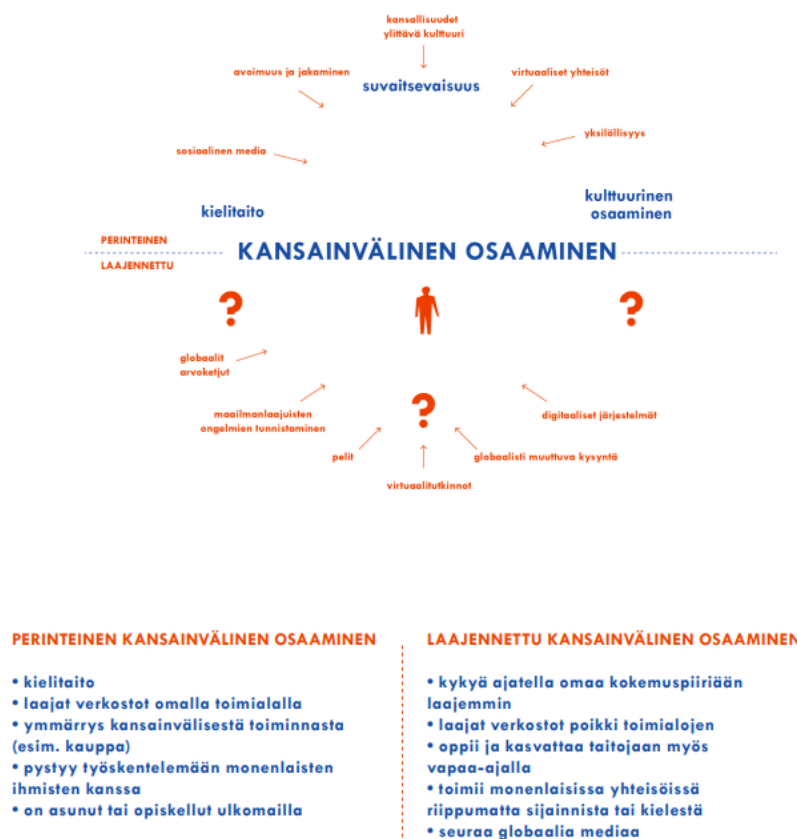
2.3 Kansainvälinen osaaminen, kansainvälisyysosaaminen, globaali osaaminen ja kansainvälisyystaidot

Yksilön näkökulmasta kansainvälistymistä ja kansainvälisyyteen kasvamista tarkastellessa puhutaan paljon kansainvälistymisen kartuttamasta osaamisesta ja taidoista. Kansainvälisyyteen liittyvää osaamista kuvaavia rinnakkaisia termejä on monia. Suomeksi käytetään ainakin termejä *kansainvälinen osaaminen*, *kansainvälisyysosaaminen* ja *kansainväliset taidot*, joiden kaikkien englanninkielinen vastine vaikuttaa olevan *international skills*. Termejä käytetään sekä arkikielessä että kansallisissa ohjeistuksissa ja politiikkadokumenteissa osittain synonyymeinä, eikä termeille ole suomeksi tieteellisesti määriteltyä määritelmää. Joissain lähteissä on kuitenkin nähty, että kansainvälinen osaaminen ja kansainvälisyysosaaminen olisivat laajempia käsitteitä kuin kansainvälisyystaidot, sillä osaamiseen ajatellaan laajasti liittyvän tietojen, taitojen ja asenteiden, jolloin taidoissa on kyse vain yhdestä osaamisen elementistä.

Demos Helsingin ja CIMOn raportista *Piilotettu osaaminen* (Siivonen, 2013, s. 8–9) käy ilmi, että suomalaisen työelämän kansainvälistyessä on samalla muuttunut myös käsitys kansainvälisestä osaamisesta. Perinteisesti kansainvälinen osaaminen on saatettu nähdä vain kielitaitona, suvaitsevaisuutena ja kulttuurien tuntemuksena, mutta nykykäsityksen mukaan kansainvälinen osaaminen on laajempi kokonaisuus ja myös osittain piilossa. Nykyajan kansainvälinen osaaja ei esimerkiksi välttämättä käy vaihdossa tai opiskele ulkomailla, mutta hän esimerkiksi todennäköisesti seuraa globaaleja kehityskulkuja ja kansainvälistä mediaa. Alla olevassa kuvassa on avattu kansainvälisen osaamisen näkyvää ja usein piiloon jäävää, laajennettua osaamista.

Kuva 1

Perinteinen ja laajennettu kansainvälinen osaaminen. (Siivonen, 2013, s. 22.)



Kansainvälisen osaamisen lähikäsitteitä ovat myös *globaali-osaaminen*, *globaalikompetenssi*, *interkulttuurinen osaaminen* ja *monikulttuurinen osaaminen*. OECD julkaisi toukokuussa 2016 ehdotelman globaalikompetenssin viitekehuksesta, joka on luotu PISA-arviointitutkimusta varten. Tässä viitekehyksessä globaali-osaaminen jaetaan kolmeen osa-alueeseen eli komponenttiin, jotka ovat tietämys ja ymmärrys, taidot sekä asenteet ja arvot. Globaali-osaamisen arvopohjana ovat ihmisarvo, yhdenvertaisuus sekä kulttuurien moninaisuuden arvostus, jotka yhdessä ohjaavat yksilön toimintaa vastuullisena ja aktiivisena kansalaisena. (Inha, 2016, s. 1.)

Ensimmäiseen komponenttiin liittyvät esimerkiksi tietämys yksilön omasta kulttuurista, muista kulttuureista ja näiden vuorovaikutuksesta sekä globaaleista kysymyksistä. Kuitenkaan pelkkä tieto ei yksin riitä, vaan yksilön tulee myös ymmärtää kokonaiskuvaa ja sitä, miten asiat liittyvät toisiinsa. Taidot puolestaan tarkoittavat sekä kognitiivisia että behavioraalisia taitoja, kuten esimerkiksi kielitaito, kyky käyttää kieltä ja kommunikoida sopivalla tavalla sekä kyky kriittisesti arvioida oman ja muiden kulttuuri- ja kulttuuritaustan vaikutusta eri tilanteissa. Asenteet ja arvot taas määrittävät sitä, miten henkilö käyttää kahta ensimmäistä komponenttia. Tämä komponentti käsittää yksilön kyvyn olla avoin ja kunnioittava muita kulttuureita kohtaan, kykyä ymmärtää kulttuurisen kohtaamisen ilmiöitä sekä kykyä hahmottaa eri kulttuurien arvoa ja omaa rooliaan maailmankansalaisena. (Inha, 2016, s. 1-2.)

OECD:n viitekehysten mukaan globaali-osaaminen on siis tietämystä ja ymmärrystä kulttuurisista ja globaaleista kysymyksistä, taitoa arvioida kriittisesti tiedon totuusarvoa ja oikeellisuutta sekä kykyä pohtia maailmanlaajuisia ilmiöitä eri näkökulmista sekä avoimuutta eri kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan sekä taitoa interkulttuuriseen kanssakäymiseen. (Inha, 2016, s. 1.)

Mattila ja Hartikainen (2011, s. 85) nostavat esiin, että myöskään *interkulttuurisen* eli *kulttuurienvälisen kompetenssin* käsitteellä ei ole yhtä vakiintunutta termiä, vaan englanniksi tähän viittaavia käsitteitä on jopa kymmeniä. Opetushallituksen maailmankansalaisuutta käsittelevässä kirjassa (mts. 85) he määrittelevät interkulttuurisuuden ”siltoja rakentavana dialogina ja toinen toisiltaan oppivana

kulttuurienvälisenä vuorovaikutuksena” painottaen, että termillä ei haluta tässä yhteydessä korostaa etnisten ja muiden kulttuuriryhmien eroja, mikä näin erottaa interkulttuurisuuden monikulttuurisuuden käsitteestä. Mattila ja Hartikainen korostavat OECD:n viitekehyksessä esitettyä asenteiden ja arvojen merkitystä koko interkulttuurisen kompetenssin perustana. Lisäksi he nostavat esiin herkkyyden sekä valmiuden oppia avointa toisen kohtaamista ja oppia yhteisöllisesti. Interkulttuurisen kompetenssin keskiössä on heidän mukaansa kiteyttäen se, että yksilöiden erilaisuus nähdään arkipäivänä ja kaiken kohtaamisen lähtökohdaksi (mts. 85).

Opetushallitus (2023b) kuvaa omilla Internet-sivuillaan kansainvälisyys- sekä globaali- ja kulttuuriosaamisen tunnistamista kolmitasoisella kehällä, jossa tarkastellaan ensin omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiä, sitten kotikansainvälisyyden tasoa ja lopuksi itseään globaalina toimijana, maailmankansalaisena. Tämä kuva avaa mielestäni hyvin kansainvälisyyteen kasvamista polkuna ja kansainvälistymisen eri tasoja yksilön näkökulmasta.

Kuva 2

Kansainvälisyys- sekä globaali- ja kulttuuriosaamisen tunnistamisen kolmitasoinen kehä. (Opetushallitus, 2023b.)



2.4 Liikkuvuuteen ohjaus

Kuinka kansainvälistymistä ja kansainvälisten taitojen oppimista koulutusken-
tällä sitten tapahtuu? Siekkisen (2013, s. 15) mukaan koulutuksessa kansainvälis-
tyminen on 1990-luvulta lähtien tarkoittanut pääasiassa liikkuvuutta eli maan ra-
jojen yli suuntautuvaa toimintaa. Myös Horváth ym. (2020, s. 5) tuovat esiin, että
eurooppalaisesta korkeakoulunäkökulmasta katsottuna liikkuvuudet (opiskeli-
joiden ja henkilöstön) muodostavat kansainvälistymisen näkyvimmän muodon.
Yhtenä merkittävimpänä syynä tähän voidaan heidän mukaansa pitää Erasmus-
liikkuvuusohjelmaa, joka on mahdollistanut opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuutta
jo yli 35 vuoden ajan (mts. 5). Opiskelijoiden liikkuvuuksista puhuttaessa käyte-
tään usein termiä *learning mobility*, joka tässä tutkimuksessa käännetään *oppimis-
liikkuvuudeksi*. Termillä tarkoitetaan fyysistä, valtion rajat ylittävää määräaikaista
liikkuvuusjaksoa, jonka tavoitteena on koulutuksellinen tai muu kompetenssien
kasvattaminen formaalissa tai nonformaalissa oppimisympäristössä (Launikari
ym., 2020, s. 191).

Kenties lähimpänä tässä työssä tutkittavaa kansainvälisyysohjauksen ter-
miä onkin tällä hetkellä varsinkin eurooppalaisessa korkeakoulukontekstissa op-
pimisliikkuvuuksien yhteydessä arkikäytössä oleva termi *mobility guidance* tai
mobility counselling, joka tässä tutkimuksessa käännetään *liikkuvuuteen ohjaa-
miseksi*. Myös kirjallisuuskatsausta varten tehtyjen testihakujen valossa aiempi
tutkimus ja raportit kansainvälisyyteen ohjaamisesta näyttävät liittyvän pääosin
nimenomaan oppimisliikkuvuuteen ohjaamiseen, erityisesti korkeakoulusekto-
rilla.

Liikkuvuuteen ohjauksen suhde kansainvälisyysohjaukseen on mielenkiin-
toinen aihe suomalaisen ohjausalan ja tämän tutkimuksen lähtötilanteen kan-
nalta, sillä Euroguidance-keskuksen henkilöstön mukaan Suomessa kansainväli-
syyteen ohjaus painottuu hieman eri tavalla kuin pääosassa muita Euroguidance-
verkoston maita. Yhtenä erona henkilöstön mukaan on se, että monissa muissa
maissa kansainvälisyyteen ohjaamisen painopiste on vahvasti juuri liikkuvuu-
teen ohjaamisessa (ja toisaalta "aivovuodon" estämisessä), kun Suomessa taas
puhutaan laajemmin kansainvälisyyteen ohjaamisesta, joka sisältää myös

kotikansainvälisyyden. (Keskustelut Euroguidancen henkilöstön kanssa, kevät 2022.)

Euroopan unionin neuvoston elinikäisen oppimisen ja elinikäisen ohjauksen integroimista strategisella tasolla koskevassa päätöslauselmassa (Neuvoston – – päätöslauselma – – (2008/C 319/02), 2008, s. 1) nostetaan esiin, että EU:n laajentuminen on lisännyt myös liikkuvuuksien mahdollisuutta niin koulutus- kuin työelämänäkökulmasta. Tämä taas nostaa lauselman mukaan esiin tarpeen kansalaisten oppimisen ja urakehityksen tukemiseksi kansainvälisessä kontekstissa.

Liikkuvuutta ja sen toimintapolitiikkaa on EU-tasolla määritelty esimerkiksi Euroopan parlamentin ja neuvoston suosituksessa – – Liikkuvuutta koskeva eurooppalainen laatuperuskirja – – (2006), komission vihreässä kirjassa *Edistetään nuorten oppimiseen liittyvää liikkuvuutta* (2009) ja Neuvoston suosituksessa – – Nuoret liikkeellä – nuorten oppimiseen liittyvän liikkuvuuden edistäminen – – (2011), joista jälkimmäisin toimii myös yhtenä tämän tutkimuksen dokumenttianalyysin aineistona.

Kristensenin (2014, s. 21) mukaan liikkuvuuteen ohjaus on muuttunut radikaalisti 2010-luvulle tultaessa. Aiemmin nähtiin, että liikkuvuuteen ohjauksessa oli kyse pääosin potentiaalisten lähtijöiden informoinnista ja tiedon jakamisesta käytännön asioista kuten rahoitus, matkajärjestelyt ja vakuutukset. Nyt keskiöön ovat nousseet enemmänkin kaikkien opiskelijoiden motivointi ja kannustaminen sekä oppimisprosessin laadun varmistaminen. Kristensen (mts. 21) jaottelee liikkuvuuteen ohjaamisen kolmeen vaiheeseen, jotka ovat ennen lähtöä, liikkuvuuden aikana ja paluun jälkeen tapahtuva ohjaus, jotka jokainen ovat yhtä lailla merkityksellisiä opiskelijan oppimiskokemuksen kannalta.

2.5 Kotikansainvälisyys

Liikkuvuuksien rinnalla on alettu 2000-luvulla puhua yhä enemmän myös kotikansainvälisyydestä (Siekkinen, 2013, s. 15). *Internationalisation at Home (IaH)* -termin isänä pidetään ruotsalaista Nilssonia. Hän nosti esiin EAIE:n (*European Association for International Education*) julkaisussa vuonna 1999, että vaikka Erasmus-

ohjelma oli ollut tuolloin toiminnassa jo 10 vuotta, vain noin 10 % korkeakouluopiskelijoista osallistui kansainväliselle vaihtojaksolle. Hän pohti artikkelissaan, miten liikkuvuuksiin osallistumattomalle opiskelijoiden valtaosalle voitaisiin tarjota kansainvälistymisen ja kansainvälisten taitojen oppimisen mahdollisuuksia osana tutkintoa. Hänen avauksensa resonoi vahvasti eurooppalaisen korkeakouluyhteisön toimijoissa ja johti Internationalisation at Home -työryhmän perustamiseen EAIE:n sateenvarjon alle. (Crowther ym., 2001, s. 1).

Toimintansa aloittanut ryhmä julkaisi vuonna 2000 työpaperin, jossa Beelenin ja Jonesin (2015, s. 66) mukaan *internationalisation at home*, joka tässä tutkimuksessa käännetään *kotikansainvälisyudeksi*, määriteltiin ensimmäisen kerran. Määritelmä on varsin lyhyt ja ytimekäs: ”Kotikansainvälisyyttä ovat kaikki kansainvälisyyteen liittyvät toiminnot, pois lukien ulospäin suuntautuvat opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuudet” (Crowther ym., 2001, s. 6, suom. kirjoittaja). Määritelmän ongelmana Beelen ja Jones (2015, s. 67) pitävät sitä, että se ei niinkään määrittele, mitä kotikansainvälisyys on, vaan mitä se *ei ole*, eikä ota kantaa kansainvälisyystaitojen (*international skills*) karttumiseen tässä yhteydessä. Niinpä he ovat ehdottaneet termille seuraavaa, tarkentavaa määritelmää: ”Kotikansainvälisyys on tarkoituksenmukaista kansainvälisten ja kulttuurienvälisten ulottuvuuksien luomista sekä formaalein että informaalein menetelmin osaksi opetussuunnitelmaa kotimaassa tapatuissa oppimisympäristöissä” (Beelen & Jones, 2015, s. 69, suom. kirjoittaja).

Kotikansainvälisyys on siis eri lähteiden mukaan (Beelen & Jones, 2015, s. 69; Garam, 2012, s. 16–17; Green & Mertova, 2009, s. 32) kaikille saatavilla olevaa, omalla kotikampuksella tai muissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa toimintaa, joka voi konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi kansainvälistä kirjallisuutta, kieliovetusta, kansainvälisiä opettajia tai vierailijoita, vuorovaikutusta paikallisen monikulttuurisen yhteisön tai kansainvälisten opiskelijoiden kanssa tai virtuaalisia opintovierailuja.

Liikkuvuuksien ja kotikansainvälisyyden suhde koulutuksen kansainvälistymistä koskevassa taustakirjallisuudessa ja poliittisessa ohjauksessa on yksi

tämän työn erityisistä kiinnostuksen kohteista, sillä sen voidaan nähdä olevan yksi keskeinen tekijä kansainvälisyyteen ohjaamisen määrittelyn kannalta.

3 EUROOPPALAINEN YHTEISTYÖ JA POLIITTINEN OHJAUS KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ

Koulutuskentän kansainvälistymistä ja kansainvälisyyteen ohjaamista ymmärtääkseen on hyvä nostaa esiin, että suomalaisen koulutuskentän kansainvälistymistä ohjaavat poliittiset tavoitteet ja toimintakentät nousevat vahvasti eurooppalaiselta tasolta. 2000-luvulle tultaessa Euroopassa käynnistyi useita koulutuksen kansainvälistymiseen ja liikkuvuuden tukemiseen liittyviä prosesseja, jotka nivoutuvat tiiviisti toisiinsa ja yhdessä muodostavat puitteet monille koulutuskentän kansainvälistymisen käytännön toimenpiteille, mukaan lukien myös kansainvälisyyteen ohjaamisen. Tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti keskeisimpiä niistä.

Bolognan prosessi ja EHEA

Yhtenä nykyisen, tiiviin eurooppalaisen korkeakouluysteistyön merkittävimpänä tekijänä voidaan pitää Bolognan prosessia, jonka tavoitteena on Euroopan maiden koulutusjärjestelmien yhtenäistäminen ja eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukyvyyn vahvistaminen. Prosessi käynnistyi vuonna 1999 Bolognan julistuksesta, jonka allekirjoittivat 29 eurooppalaisen maan opetusministerit. Julistus johti Eurooppalaisen korkeakoulualueen eli EHEA:n (European Higher Education Area) perustamiseen seuraavana vuonna. Nykyään EHEA on 48 maan ryhmittäjä, joka edistää Bolognan prosessin tavoitteiden toteutumista. Bolognan prosessin keskeisiä konkreettisia toimenpiteitä ovat olleet mm. yhtenevän kolmiportaisen tutkintojärjestelmän (alempi ja ylempi korkeakoulututkinto sekä tohtorin tutkinto) sekä opintopistejärjestelmän (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System) luominen. Myös opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuuden lisääminen sekä elinikäisen oppimisen näkökulma ovat Bolognan prosessin ydintavoitteita. (European Commission, 2024; Study.eu, 2024.)

Kööpenhaminan prosessi

Ammatillisen koulutuksen puolella eurooppalaisen yhteistyön järjestelmällinen tiivistyminen alkoi vuonna 2002 Kööpenhaminan prosessin myötä. Kööpenhaminan julistuksen tavoitteina oli vahvistaa ammatillisen koulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta, tiedottamista ja avoimuutta, kehittää osaamisen ja pätevyyksien tunnustamista ja parantaa laadun varmistamista (*EU:n tehostettu yhteistyö ammatillisen koulutuksen alalla*, 2016). Kööpenhaminan prosessiin liittyviä konkreettisia toimenpiteitä ovat olleet mm. liikkuvuuden edistämistä ja tutkintojen vertailtavuutta parantava eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) sekä ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmää (ECVET). (Opetusministeriö, 2007, s. 43.)

Lissabonin strategia, Eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategiset puitteet ja EEA

Lissabonissa vuonna 2000 kokoontunut Eurooppa-neuvosto totesi globalisaation aiheuttavan suuria muutoksia Euroopan taloudelle ja asetti päämääräksi tehdä Euroopasta vuoteen 2010 mennessä maailman kilpailukykyisimmän ja dynaamisimman talousalueen. Tämä edellyttäisi talouden perinpohjaista uudistamista, ja merkittävä koulutukseen investoiminen nähtiin keskeisenä osana prosessia. Työllisyyden ja liikkuvuuden edistäminen avoimilla eurooppalaisilla markkinoilla nostettiin Lissabonin strategiassa esiin ensisijaisena tavoitteena. (*”Koulutus 2010”: Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset*, 2004.)

Lissabonin strategian toimeenpanoa varten luotiin ensimmäinen eurooppalaisen koulutusyhteistyön työpaketti Koulutus 2010 (*Education and training 2010* eli ET 2010), jota myöhemmin seurasi Euroopan unionin neuvoston vuonna 2009 antama mietelmä eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (eli ET 2020). Bolognan ja Kööpenhaminan prosessien tavoitteet ja toimenpiteet ovat nivoutuneet tiiviisti ET 2010- ja ET 2020 -pakettien toimeenpanoon.

Eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisia puitteita määrittelevässä ET 2020:ssä ensimmäisenä neljästä suuresta strategisesta tavoitteesta mainitaan liikkuvuus ja elinikäinen oppiminen: ”Koulutukseen liittyvästä elinikäisestä

oppimisesta ja liikkuvuudesta on tultava totta, ja koulutusjärjestelmien on reagoitava paremmin muutoksiin ja oltava avoimempia muuhun maailmaan nähden” (*Eurooppalainen koulutusyhteistyö (ET 2020)*, 2009).

ET 2010 -työpaketin ja ET 2020:n strategisten puitteiden toimeenpanon myötä EU on lähtenyt lanseeraamaan ajatusta eurooppalaisesta koulutusalueesta (EEA, European Education Area). Ehdotus hyväksyttiin alun perin EU:n sosiaalialan huippukokouksessa Göteborgissa vuonna 2017, ja sen tavoitteena on auttaa EU-maita rakentamaan yhdessä selviytymiskykyisempiä ja osallistavampia koulutusjärjestelmiä. Vuonna 2018 Euroopan unionin neuvosto antoi päätelmänsä *Eurooppalaisen koulutusalueen vision toteuttamisesta (8701/18 EDUC 150)* ja vuonna 2019 päätöslauselmansa *Eurooppalaisen koulutusalueen kehittämisestä tulevaisuuteen suuntautuvien koulutusjärjestelmien tukemiseksi (2019/C 389/01)*. EEA käsittelee oppimisen polut ”vauvasta vaariin” ja sisältää toimenpiteitä aina varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen saakka. (*Eurooppalainen koulutusalue pähkinänkuoressa*, 2024.)

ET 2010 -työpaketin ja ET 2020:n strategisten puitteiden jatkoksi Euroopan unionin neuvosto antoi vuonna 2021 päätöslauselman eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030) (Neuvoston päätöslauselma – – (2021/C 66/01), 2021), ja se linjaa, että vuoteen 2030 saakka eurooppalaisen koulutusalueen toiminnan toteutus ja jatkokehitys ovat strategisten puitteiden yleinen poliittinen tavoite. Tämä päätöslauselma on tämänhetkistä eurooppalaista koulutuspolitiikkaa ohjaava keskeinen asiakirja, joka toimii myös tämän työn yhtenä aineistona.

Erasmus-ohjelma

Jo vuonna 1987 päivänvalon nähnyt Erasmus-ohjelma alkoi korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuusohjelmana ja on myöhemmin laajentunut koskemaan myös muita koulutusasteita sekä nuorisotyön ja liikunnan eurooppalaista yhteistyötä Erasmus+-nimellä. De Witin ym. (2015, s. 28) mukaan on ilmeistä, että

Euroopassa korkeakoulutuksen kansainvälistyminen strategisena prosessina alkoi nimenomaan Erasmus-ohjelmasta, joka loi yhteistä ymmärrystä ja työntövoimaa kansainvälistymisen huomioimiseen useissa eri maissa. Bolognan prosessi osaltaan vahvisti tätä kehitystä (mts. 28).

Erasmus+ on merkittävin suomalaisten opiskelijoiden ja koulutussektorin henkilöstön liikkuvuuksiin liittyvä ohjelma, jota pidetään eurooppalaisena menestystarinana. Erasmusin 30-vuotisjuhlaan vuonna 2017 mennessä ohjelman kautta oli liikkunut vaihtoon yli 9 miljoonaa eurooppalaista, joista suomalaisia oli yli 235 000, ja ohjelman rahoitusta on kasvatettu systemaattisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Ohjelmasta vastaa Euroopan komissio ja käytännön toteutuksesta Euroopan komission koulutuksen, audiovisuaalialan ja kulttuurin toimeenpanovirasto (EACEA). Nykyinen ohjelmakausi kestää vuodet 2021–2027, ja sen budjetti on yli 26 miljardia euroa. Ohjelma muodostaa keskeisen osan eurooppalaisen koulutusalueen EEA:n mutta myös digitaalisen koulutuksen toimintasuunnitelman 2021–2027, Euroopan nuorisostrategian ja Euroopan unionin urheilualan työsuunnitelman tavoitteiden tukemisesta. (*Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027*, 2023.)

280

+ohjelmaoppaan A-osa toimii myös yhtenä dokumenttianalyysin aineistona tässä työssä.

4 OHJAUKSEN MÄÄRITELMIÄ

Koska tässä työssä tarkastellaan kansainvälisyyteen ohjaamista, on koulutuskentän kansainvälistymisen lisäksi tärkeää hahmottaa myös, mistä puhumme, kun puhumme ohjauksesta. Vehviläisen mukaan (2020, s. 2) ohjaus ei kuulu niin sanottuihin vanhoihin, tunnettuihin professioihin (vrt. esim. perusopetus, terveydenhuolto, oikeuslaitos), vaan on noussut laajemmin esiin jälkimodernin yhteiskunnan ilmiönä, jossa elämänkulkua jäsennetään voimakkaasti yksilökeskeisen lähestymistavan kautta. Ohjauksen käsite ei ole yksiselitteinen, ja se saa erilaisia merkityksiä eri tieteenaloilla ja yhteiskunnan instituutioiden määrittämänä sekä myös eri maiden kansallisten traditioiden mukaan (mts. 2).

Yksi ensimmäisistä vakiintuneista ohjauksen määritelmistä on British Association of Counsellorsin (BAC) määritelmä vuodelta 1984. Sen näkemyksen mukaan (Onnismaan ym., 2000, s. 7 mukaan) ohjaus- ja neuvontatyöstä on kyse silloin, kun ”henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille”. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuuden tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin.

Onnismaan (2007, s. 14) mukaan ammatillinen ohjaus- ja neuvontatyö on alun perin amerikkalainen ilmiö, joka juontaa juurensa toisaalta kansakunnan yksilöllisyyden perinteestä ja toisaalta toisen maailmasodan päättymisen jälkeisestä tarpeesta integroida sodasta palanneet miehet takaisin työhön ja yhteiskuntaan. Toisen maailmansodan jälkeen ohjaus- ja neuvontatyön tarve nousikin äkillisesti näkyväksi ja aiheutti myös ammattikuntien keskistä valtataistelua psykoterapiaa harjoittaneiden laillistettujen psykiatrien ja kasvaneen psykologien ammattiryhmän välillä (Onnismaa 2007, s. 14). Myös McLeod, psykoterapeutti itsekin, (2009, s. ix) nostaa esiin saman valtataistelun ja toteaa, että edelleen ohjauksen ja psykoterapian eroista, rajauksista ja eri suuntauksista keskustellaan paljon. Hän muistelee omina opiskeluaikoinaan oppineensa, että nämä ovat käytännössä sama asia. Kuitenkin monet ovat myös nähneet ohjauksen psykoterapia-

ammatin ”pikkusiskona”, jota tekevät ne, joilla vielä ei ole pätevyyttä varsinaiseen psykoterapiaan. Hän itse ei enää ajattele kummallakaan näistä tavoista, vaan näkee ohjauksen psykoterapiaan linkittyvänä mutta selvästi omana ammattialanaan. Anglosaksisessa ohjausalan kirjallisuudessa esiintyy Onnismaan (2007, s. 29) mukaan sekä ohjauksen ja psykoterapian erojen että yhtäläisyyksien korostajia, mutta suomalaisen ohjauskentän näkökulmasta on kuitenkin yksimielistä se, että ohjaus ei ole terapiaa. Onnismaa yhtyykin teoksessaan BAC:n klassiseen näkemykseen siitä, että ohjausyön keskiössä ovat nimenomaan aika, huomio ja kunnioitus.

Suomalaista ohjausta vastaa englanninkielisessä kirjallisuudessa koko joukko erilaisia termejä. Näistä selkeimmin ohjausta suomalaisesta näkökulmasta vastaavat erityisesti *guidance* ja *counselling*, mutta ohjaukseen viitataan myös termeillä *advising*, *coaching*, *facilitating*, *mentoring*, *supervising* ja *tutoring* (Lehtinen & Jokinen, 1996, s. 26–27). Lehtisen ja Jokisen (1996, s. 27–31) mukaan Englannissa ja Pohjois-Amerikassa on käytössä erityisesti neljä ohjauksen termiä, joilla on myös selkeitä merkityseroja:

Facilitator (avustaja) viittaa oppimisen avustamiseen, jossa ohjaaja avustaa toista osapuolta kasvussaan ja kehityksessään. Avustajan rooli on ohjattavaan nähden tasa-arvoinen, lämmin ja hyväksyvä. Tämä näkökulma ohjaajasta ohjattavan polun ”avustajana” korostuu erityisesti aikuiskasvatuksessa.

Mentor viittaa erityisesti korkeakoulumaailmaan, jossa vanhempi ammattilainen, mentori, rohkaisee ja tukee eli mentoroi erityisesti opiskelijan älyllistä kasvua ja kehitystä, itsenäistä työskentelyä ja jatkopolun pohtimista.

Counsellor kääntyy näistä esimerkeistä selkeimmin ohjaajaksi suomalaista ohjauksen kenttää ajatellen. Ohjaamisen jatkumon ääripäinä voidaan pitää ohjausta *counselling* ja toisaalta neuvontaa *guidance*. Näiden erona pidetään sitä, että neuvominen on varsin suoraa informaation antamista ohjattavalle ja ohjaaminen taas on prosessi, joka on epäsuoraa auttamista ohjattavan päätöksentekoprosessissa.

Tutor taas on yleiskäsite koulutuskentän ammattilaisesta, joka auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia opiskelutaitoja ja -strategioita, että itsenäinen opiskelu onnistuu. Tutor voi tukea yhtä oppijaa, koko ryhmää tai tiettyä kurssia.

Suomalaisen koulutuskentän kontekstissa ohjaajilla tarkoitetaan yleisimmin opinto- ja uraohjaajia. Opetushallituksen suosittama käänнос perusopetuksen ja toisen asteen opinto-ohjaajalle on *guidance counsellor* (Opetushallinnon sanasto, 2024), jossa termissä näin ollen yhdistyvät sekä ohjaukseen että neuvontaan viittaavat termit. Yleisessä käytössä erityisesti korkeakouluissa sekä TE-palveluissa on myös termi *career counsellor*, joka viittaa pääosin uraohjaukseen. Suomessa olemme myös tottuneet tutor-termin yhdistymiseen vahvasti opiskelijatorttoimintaan, joka korkeakouluissa on usein merkittävässä roolissa erityisesti uusien opiskelijoiden tukemisessa niin kotimaisten kuin kansainvälisten opiskelijoiden osalta.

Ohjaustyötä ja kansainvälisyyteen ohjaamista oppilaitoksissa toki tekevät muutkin ammattiryhmät, ja tilanteesta riippuen rooli voi olla ajoittain enemmän mentoroiva tai fasilitoiva ja ajoittain painottua konkreettisempaan neuvontaan. Kuten aiemmin luvussa 2.4 mainittiin, on Kristensen (2014, s. 21) nostanut esiin, että varsinkin aiemmin kansainvälisyyteen ohjaaminen saatettiin ajatella varsin kapeasti vain oppimisliikkuvuuksiin liittyvistä käytännön asioista tiedottamiseen, mutta nyt fokus on kääntynyt ymmärtämään liikkuvuusjakson ja opiskelijan oppimisen ja kasvun tukemista laajemminkin. Näissä vaiheissa monipuolinen ohjausosaaminen, jossa neuvonnan lisäksi korostuvat myös fasilitoiva ja mentoroiva, eli oppijaa rohkaiseva, tukeva ja rinnalla kulkeva rooli, nousee keskiöön.

McLeod (2009, s. 5–6) on huomionnut, että monissa ohjauksen määritelmässä ohjausta määritellään vahvasti sen kautta, mitä ohjaaja tekee. McLeod (2009, s. 6) näkee näiden määritelmien puutteena sen, että niissä ei korostu ohjauksen kahdenvälisen keskustelun luonne, ja onkin omassa määritelmässään halunnut korostaa erityisesti ohjattavan omaa roolia:

Ohjauksella tarkoitetaan tarkoituksenmukaista, yksityistä keskustelua, joka nousee yhden henkilön pyrkimyksestä reflektoida ja ratkoa jotakin elämäänsä liittyvää ongelmaa ja toisen osapuolen halukkuudesta avustaa tässä tutkimusmatkassa. (Suom. kirjoittaja.)

Vehviläisen (2022, s. 5) tuoreessa määritelmässä taas esiin nousee aiemmin esitetyistä määritelmistä poiketen yhteistoiminnallinen näkökulma sekä ohjattavien osallisuuden ja toimijuuden vahvistaminen. Vehviläisen mukaan (mts. 5)

ohjaus on institutionaalista yhteistoimintaa, jossa edistetään ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja siten, että ohjattavien toimijuus ja osallisuustaju vahvistuvat. Prosessit voivat olla oppimis-, kasvu-, kehitys-, työ- tai elämänsuunnitteluprosesseja. Toimijuus hahmotetaan suhteisena, yksilöiden ja yhteiskunnan kohtaamisena ja sitä tarkastellaan intersektionaalisesti.

Myös niin ikään tuoreissa, vuonna 2023 julkaistuissa hyvän ohjauksen kriteereissä (Opetushallitus, 2023c) nostetaan esiin samoja keskeisiä näkökulmia. Hyvän ohjauksen kriteerien mukaan hyvä ohjaus on vuorovaikutteista ja oppijalähtöistä sekä vahvistaa oppijan omaa toimijuutta (mts. 8). Myös monialaisen yhteistyön näkökulma nostetaan kriteereissä esiin (mts. 10). Lisäksi hyvän ohjauksen kriteereissä korostetaan myös oppijan kokonaistilanteen hahmottamista, saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta sekä ohjauksen roolia siirtymävaiheissa, urasuunnittelutaidoissa ja työelämäyhteistyössä (mts. 6)

Vehviläinen (2020, s. 2) on tuonut esiin, että erityisesti työelämän kiivas muutostahti ja kehittyminen ovat luoneet tarvetta monipuoliselle ohjausosaamiselle. Hän muistuttaakin, että ohjauksellisia kohtaamisia tapahtuu jatkuvasti monilla eri elämänaalueilla ja eri yhteiskunnallisten instituutioiden toimesta. Edellä esitetyt ohjauksen määritelmät on luotu eri vuosikymmenillä ja edustavat luonnollisesti aikansa tarpeita. Kaikissa esitetyissä ohjauksen määritelmissä näyttää kuitenkin olevan yhteistä se, että ohjaajan roolin kuvataan olevan avustaa ja tukea ohjattavaa omassa merkityksellisessä prosessissaan, oli sen syy tai tarve siten mikä elämänaalue tahansa.

Suomen hyvän ohjauksen kriteerit (Vehviläinen, s. 6) kiinnittyvät vahvasti myös elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikkaan. Tämän työn kansainvälisyyteen ohjaamisen kontekstissa ohjausta käsiteltäessä puhutaankin erityisesti juuri elinikäisestä ohjauksesta (*life long guidance*). Elinikäinen oppiminen (*life long learning*) on yksi EU:n koulutuspolitiikan keskeisimpiä tavoitteita, ja siihen kietoutuva elinikäinen ohjaus on noussut sen mukana keskeiseksi ohjauksen käsitteeksi niin Suomessa kuin Euroopassa. Nyyssölän ja Hämäläisen (2002, s. 43) mukaan elinikäisestä oppimisesta alettiin puhua Suomessa toden teolla 1990-luvulla ja

2000-luvulle tultaessa ajatus oli jo läpäissyt koulutusjärjestelmän. Samoihin aikoihin vuonna 2000 Euroopan unionin muistio Memorandum on Lifelong learning määritteli elinikäistä oppimista ja sen kuusi perustavoitetta, joista yksi oli ohjauksen kehittäminen niin, että voitaisiin varmistaa kaikkien kansalaisten oikeus korkealaatuiseen informaatioon ja ohjaukseen oppimismahdollisuuksiin liittyen koko elämän ajan (mts. 42).

Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmassa 2008/C 319/02 on esitetty toimintalinjat elinikäisen ohjauksen paremmaksi sisällyttämiseksi elinikäisen oppimisen strategioihin. Tässä dokumentissa vahvistetaan ohjaus

jatkuvasti prosessiksi, joka auttaa kansalaisia iästä riippumatta ja koko elämän ajan määrittämään voimavaransa, taitonsa ja mielenkiintonsa kohteet, tekemään koulutusta ja työtä koskevia päätöksiä ja hallitsemaan henkilökohtaista elämänuraa koulutuksessa, työssä ja muissa yhteyksissä, joissa on mahdollista hankkia ja/ tai käyttää näitä voimavaroja ja taitoja. Ohjaus käsittää yksilöllisiä tai ryhmässä toteutettavia toimia, jotka koskevat tiedottamista, neuvontaa, taitojen arviointia, tukea sekä päätöksenteossa ja uranhallinnassa tarvittavien valmiuksien opettamista. (Neuvoston – – päätöslauselma – – (2008/C 319/02), 2008.)

EU:n ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop (2005, s. 11) taas on määritellyt elinikäisen ohjauksen seuraavasti ja samaa määritelmää on hyödynnetty myös Suomen elinikäisen ohjauksen strategiassa:

Elinikäisellä ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, jotka auttavat kansalaisia missä iässä tai elämänvaiheessa tunnistamaan kykyjään, osaamistaan ja kiinnostuksiaan, tekemään merkityksellisiä opiskelu-, työ- ja uravalintoja sekä muovaamaan omaa polkuaan niin oppijana, työelämäkontekstissa, kuin laajemminkin elämässä. Ohjausta tarjotaan erilaisissa yhteyksissä niin koulutus- ja työllisyyspalveluissa kuin eri yhteisöjen ja yksityisten toimijoiden puolesta. (Suom. kirjoittaja.)

Vuorinen ja Watts (2013, s. 9) korostavat, että elinikäinen ohjaus nähdään elinikäisen oppimisen toteutumisen kannalta keskeisenä tekijänä, joka edistää sekä yhteiskunnallisia että taloudellisia tavoitteita. Elinikäinen ohjaus lisää koulutuksen ja työmarkkinoiden tehoa ja tuloksellisuutta, vähentää koulunkäynnin keskeyttämistä sekä tuo ratkaisuja osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensopimattomuuteen. Lisäksi elinikäinen ohjaus edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja osallisuutta. Elinikäinen ohjaus on tämän työn kontekstin kannalta keskeisin ohjaukseen liittyvä käsite, jonka yhdistymisestä kansainvälisyyteen ohjaukseen puhutaan tarkemmin tulosluvussa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän työn tutkimustehtävänä on arkikäytössä olevan uuden termin, kansainvälisyysohjauksen, määrittelemisen koulutuksen kentällä. Opinnäytteen tarkoituksena on tutkia koulutuskentällä kansainvälisyyteen ohjaamista kuvaavaa käsitteistöä, kansainvälistymiselle annettuja tavoitteita sekä kansainvälisyyteen ohjaamista ohjaavaa eurooppalaista ja suomalaista viitekehystä, luoden niistä synteesiä kansainvälisyysohjaus-termin käytön tueksi. Tavoitteena on selvittää mihin ohjaamme, kun ohjaamme kansainvälisyyteen.

Tarkat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tavoitteita keskeisissä koulutuksen kansainvälistymisen ja elinikäisen oppimisen dokumenteissa annetaan kansainvälistymiselle?
2. Mitkä ovat kansainvälisyyteen ohjaamisen keskeisiä ulottuvuuksia koulutuksen kentällä?

Tutkimuskysymyksiin vastataan kirjallisuuskatsauksen ja dokumenttianalyysin avulla. Kirjallisuuskatsauksessa on lumipallo-otannan avulla kartoitettu keskeisiä koulutuskentän kansainvälistymiseen ja kansainvälisyyteen ohjaamiseen liittyviä tavoitteita ja suuntaviivoja. Dokumenttianalyysivaiheessa taas tarkastellaan tarkemmin eräiden keskeisten suomalaisen koulutuskentän kansainvälistymistä ohjaavien poliittisten dokumenttien ja selvitysten kautta, mitkä ovat niiden näkökulmasta kansainvälisyyteen ohjaamisen tavoitteita. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan dokumenttiaineiston laadullisella sisällönanalyysillä luvuissa 6.1 ja 6.2. Toiseen tutkimuskysymykseen taas vastataan luvussa 6.3 tekemällä synteesiä aineiston analyysin tuloksista ja lumipallomenetelmän avulla löydetyistä relevantista lähdekirjallisuudesta. Tuloksia peilaetaan myös työn alussa esiteltyihin kansainvälisyysohjauksen lähikäsitteisiin.

Koska kansainvälisyysohjaus on käsitteenä määrittelemätön, on tutkimuksen aluksi avattu siihen linkittyviä keskeisimpiä lähikäsitteitä koulutuksen

kentältä. Tutkimustyö ankkuroituu näihin käsitteisiin, ja ne ovat keskiössä siirtäessä työn analyysivaiheeseen, jossa pyritään tarkemmin määrittelemään kansainvälisyyteen ohjaamista ja sen tavoitteita. Keskeisiksi käsitteiksi tunnistettiin tutkimuksen pohjatyön aikana käsitteet *kansainvälistyminen, kansainvälisyystaidot, liikkuvuuteen ohjaus, kotikansainvälisyys* ja *elinikäinen ohjaus*. Pohjatyövaihe koostui ohjausalan kansainvälistymisen parissa työskentelevien ammattilaisten kanssa käydyistä keskusteluista, jotka olivat myös osa opintoihin kuuluvaa verkostoharjoittelua, sekä heidän vinkkaamiensa kirjallisuuslähteiden lukemisesta. Tämän vaiheen perusteella tutkija on valinnut nämä käsitteet työn teoreettiseksi pohjaksi.

Työn alussa on avattu lyhyesti myös *kansainvälisyyskasvatuksen* ja *globaalkasvatuksen* termejä, jotka ovat kasvatuksen ja koulutuksen kentällä läheisesti aiheeseen liittyviä käsitteitä, joiden avaaminen selkeyttäneen kokonaisuutta myös lukijalle. Lisäksi on avattu ohjauksen määritelmiä sekä koulutuskentän kansainvälistymiseen liittyviä tärkeimpiä eurooppalaisia poliittisia prosesseja ja yhteistyöelimiä. Nämä luovat sen toimintaympäristön ja raamit, joissa kansainvälisyyteen ohjaamista tässä tutkimuksessa tarkastellaan.

Eri koulutusasteiden opinto- ja uraohjaajat muodostavat kansainvälisyysohjauksen näkökulmasta laajan ja merkityksellisen kohderyhmän, mutta kansainvälisyyteen ohjausta tekevät tieto-, neuvonta- ja ohjausalan ammattilaiset myös monissa muissa palveluissa, esimerkiksi Ohjaamoissa ja TE-palveluissa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin tarkastellaan kansainvälisyyteen ohjaamista vain koulutuksen järjestäjien ja heitä ohjaavien dokumenttien näkökulmasta. Koska yhdessä pro gradu -työssä ei ole mahdollista tutkia kattavasti myöskään kaikkien eri koulutusasteiden toimijoiden kansainvälistymiseen liittyviä strategioita, tarkentuu työ spesifimmin korkeakoulutuksen ja toisen asteen opetuksen kenttään. Perusopetuksen näkökulma on rajattu tästä työstä pois, sillä nuorempien oppilaiden kanssa kansainvälistymisen tavoitteet ja toimintamuodot ovat luonnollisesti hieman erilaisia.

5.2 Lähestymistapa ja tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen lähestymistapa on hermeneuttinen. Gadamerin (2004, s. 29) mukaan hermeneutiikan keskeinen käsite on hermeneuttinen kehä, jossa kokonaisuuden ymmärtäminen lähtee yksittäisistä havainnoista, mutta toisaalta yksityiskohtia ei voi ymmärtää ilman kokonaisuutta. Hän havainnollistaa kehää metaforalla vieraskielisen lauseen ymmärtämisestä: ensin lause täytyy jäsentää ja vasta sen jälkeen voi ymmärtää osien merkityksen (mts. 29). Samaa nostaa esiin myös Puusa (2008, s. 40): hermeneuttisen kehän luonteeseen kuulu se, että tekstin osa voidaan ymmärtää kokonaisuuden kautta, mutta vastaavasti kokonaisuus voidaan ymmärtää osiensa kautta. Puusa (mts. 40) myös painottaa, että hermeneutiikkaan liittyvät vahvasti tulkinta ja ymmärrys. Tutkijan tulee osata tulkita tutkimaansa tekstiä ja käsitteitä, sekä osata etsiä ja ymmärtää tekstin sisällä erilaisia merkityksiä ja niiden yhteyksiä.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa oletetaan, että tutkittava ilmiö on tutkijalle jo tuttu ja hänellä on siitä ennakkokäsitys (Gadamer, 2004, s. 35). Hermeneuttisen ajattelun mukaan tutkija ei myöskään voi täysin vapautua omista ennakkoluuloistaan, vaan ne ovat välttämättömiä tutkinnan käynnistymiseen (Moilanen & Räihä, 2007, s. 52).

Tässä tutkimuksessakin aihe on tekijälleen tuttu ja tutkijalla on selkeä ennakkokäsitys aiheesta. Hermeneuttisen lähestymistavan avulla kansainvälisyysohjauksen taustalle löytyvän käsitteistön kanssa voidaan käydä vuoropuhelua ja pyrkiä ymmärtämään merkityksiä, jotka muodostavat kansainvälisyyteen ohjaamisen kokonaisuuden. Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 35) mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaakin juuri ilmiön merkitysten oivaltamista.

Toisaalta mm. Puusa (2008, s. 40) ovat nostaneet esiin, että tutkija myös korjaa tutkimusprosessin edetessä omia ennakkokäsityksiään ja pyrkii lisäämään tulkinnallaan käsitteen ja tekstin ymmärrettävyyttä ja vähentämään ristiriitaisuutta. Jo pelkästään tutkielman alustavan aineistonkeruun aikana havaittiin, kuinka ennakkokäsitykset aiheesta lähtevät muuttumaan, mitä enemmän aineistoa lukee ja aivot tekevät järjestelytyötä ja tulkintaa myös silloin, kun aktiivinen työskentely ei ole meneillään. Tutkijan omasta elämäntilanteesta johtuen pro

gradu -tutkielman teon ajanjakso oli pidempi kuin monella muulla opinnäytteen tekijällä, mutta hermeneuttiseen lähestymistapaan tämä sopi toisaalta erinomaisesti. Kehää ei tarvinnut aikataulupaineessa ”pakottaa”, vaan tutkijalla oli aikaa pallorella ja tarkastella aihetta eri kannoilta, jolloin tulkinta syvenee.

5.3 Aineistonkeruun vaiheet

5.3.1 Alustava hakusuunnitelma

Ensimmäiseksi lähdettiin kartoittamaan kansainvälisyysohjauksen teemaan liittyvää aikaisempaa tutkimusta systemaattisella kirjallisuuskatsauksella. Kansainvälisyysohjauksen käsitteen ollessa uusi on käsitteen eri merkitysten ja ominaispiirteiden monipuolisen ymmärryksen syntymisellä ja lähikäsitteiden tunnistamisella merkittävä vaikutus työn laatuun ja tulokseen.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen pohjaksi luotiin seuraava alustava hakusuunnitelma:

Hakusanat: Ohjaus (guidance, counselling) JA kansainvälistyminen (internationalisation), liikkuvuus (mobility), kansainvälisyystaidot (international skills)

Tietokannat: ERIC (ProQuest), PsycINFO (EBSCO), Google Scholar, JYKDOK-artikkelihaku

Mukaanottokriteerit:

- 1) Tutkimus on vähintään pro gradu -tasoinen tutkimus tai tieteellinen artikkeli.
- 2) Tutkimukset koskevat kansainvälisyyteen ohjaamista joko koulutus- tai muulla ohjaustyöhön liittyvällä sektorilla (esim. nuorisotyö tai työllisyyspalvelut).
- 3) Tutkimukset liittyvät ohjausalaan ja ohjaajien toimintaan tai toiminnan kehittämiseen.
- 4) Ulkomaalaisten tutkimustulosten tulee olla relevantteja/vertailtavissa suomalaiseseen ohjausjärjestelmään / länsimaiseen ohjausajatteluun.
- 5) Haut rajataan vuodesta 2000 eteenpäin, jota aiemmin aiheesta ei juurikaan löydy tutkimusta.

Poissulkukriteerit:

- 1) Tutkimusartikkeleita ei ole saatavissa kokonaan (full text).
- 2) Tutkimus ei liity kasvatustieteelliseen viitekehykseen, vaan on tehty esimerkiksi taloustieteen, viennin tai työperäisen maahanmuuton edistämisen näkökulmista.
- 3) Tutkimus on tehty opiskelijoiden/asiakkaiden kansainvälisten oppimiskokemusten näkökulmasta, jossa ei huomioida ohjauksen näkökulmaa.

Hakusanojen testaamiseksi suoritettiin erilaisia testihakuja helmikuussa 2023 ja uudestaan tammikuussa 2024. Ensimmäiseksi tehtiin haut tietokannoista ERIC ProQuest ja JYKDOK. Haku ERIC ProQuest -tietokannasta hakusanoilla *internationalisation AND guidance* tuotti 24 tulosta ja hakusanoilla *mobility AND guidance* 41 tulosta. Filttereiksi oli asetettu vertaisarvioidut ja SUMMARY. Lisäksi kokeiltiin hakusanaparia *international skills AND guidance*, joka tuotti 63 tulosta. Näistä ensimmäinen ja kolmas haku tuottivat tuloksia, jotka pystyttiin heti arvioimaan epärelevanteiksi tämän tutkimuksen valossa, sillä ne osuivat täysin muille tieteenaloille. Huomattavaa olikin, että hakutuloksia kertyi verrattain vähän ja ne keskittyivät suurelta osin talouden ja viennin edistämiseen ja guidance-hakusanan ollessa mukana mm. liikennejärjestelmiin.

Seuraavaksi testattiin hakua JYKDOK-tietokannasta suomenkielisillä hakusanoilla *kansainvälistyminen AND ohjaus*, joka tuotti 35 tulosta. Näistä tuloksista osa osui jo selkeästi paremmin ohjausalaan ja sijoittui pääosin korkeakoulukentälle. Google Scholar -järjestelmässä vastaava haku tuotti yli 10 000 tulosta, mutta niiden relevanssi väheni ensimmäisten kymmenien jälkeen merkittävästi. Samalla kertaa koetettiin hakea Google Scholar -järjestelmästä suoraan kansainvälisyysohjaus-termillä, ja tämä tuotti 10 tulosta. Nämä suomenkielisten hakujen osumat veivät pääosin AMK-/YAMK-tasoihin opinnäytetöihin tai ammattikorkeakoulujen omiin raportteihin, jotka käsittelivät yleensä tietyn oppilaitoksen opiskelijavaihdon kehittämisen prosesseja. Luonnollista tietysti on, että suomenkielinen termi ei vielä esiinny tieteellisestä vertaisarvioituissa artikkeleissa tai tutkimuksissa, koska se on vasta ”arkikäytössä”. Arkikielen käytön kartoittamiseksi tehtiin vielä yksi avoin Google-haku kansainvälisyysohjaus-termillä, ja

kaikki kärkiosumat päätyivätkin loogisesti Euroguidancen omille sivuille ja materiaaleihin, jossa termi jo on käytössä.

5.3.2 Lumipallo-otanta

Heti kirjallisuuskatsauksen alkumetreillä kävi ilmeiseksi, että aiheen spesifin luonteen ja siitä johtuvan vähäisen aiemman vertaisarvioidun tutkimustiedon vuoksi systemaattinen kirjallisuuskatsaus ei tuottanut aiheen kannalta relevanttia tulosta. Koska jo opinnäytteen teon aloituksen yhteydessä oli käyty ohjaavia keskusteluja sekä eräiden suomalaisen ohjausalan kansainvälistymisen konkreettien että Euroguidance-keskuksen henkilöstön kanssa, lähdettiin seuraavaksi tutkimaan aihetta ns. lumipallo-otannalla näiden informanttien aiheesta osoittamien keskeisten lähteiden kautta.

Lumipallo-otannalla (*snowball sampling*) ei tavoitella systemaattista, vaan selektiivistä näytettä. Lumipallo-otannassa tiedetään aluksi yksi avainhenkilö, joka johdattaa tutkijan toisen tiedonantajan pariin, ja aineistonkeruu tapahtuu sitä mukaa, kuin haastattelija esitellään uusille henkilöille (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 86). Tutkija valitsee itse ensin yhden tai useamman haastateltavan, joilla on paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Sen jälkeen tutkija pyytää näitä henkilöitä nimeämään seuraavat haastateltavat, jotka tuntevat saman ilmiön. Nämä haastateltavat nimeävät sitten taas seuraavat haastateltavat ja niin edelleen. Tämä menetelmä auttaa tutkijaa löytämään juuri ne oikeat henkilöt, joilla on tarvittavia tietoja tutkimusta varten. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 59–60.) Näin tutkimuksen otos kasvaa matkan aikana niin kuin vierivä lumipallo (Metsämuuronen, 2006, s. 47).

Koska tässä työssä aineistoa ei kerätty haastattelemalla, vaan aineisto koostuu eri dokumenteista, lähdettiin lumipalloa pyörittämään keskeisten kirjallisten lähteiden ja niiden lähdeluetteloiden kautta. Opinnäytteen alkuvaiheessa tavattujen informanttien suosituksen mukaan alkuvaiheessa lukemiseksi valikoitui erilaisia kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMOn (nykyisin osa Opetushallitusta), Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) ja EU:n ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefopin

julkaisuja ja riippumattomia raportteja. Näiden lähteiden kautta alkoivat hahmottua sekä tutkimuksen kansainvälistymistä ja ohjausta koskeva taustakirjallisuus että itse tutkimusaineistoon valittavat dokumentit, joiden tarkemmat mukaanottoperusteet on esitetty seuraavassa luvussa.

5.4 Tutkimusaineisto

5.4.1 Aineiston dokumentit

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksästä dokumentista, joita voidaan nimittää politiikkadokumenteiksi. Neljä näistä on Euroopan unionin neuvoston asiakirjoja, joista kolme ovat Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmia ja yksi on neuvoston suositus. Muut viisi dokumenttia ovat luonteeltaan käytännönläheisempiä, poliittista päätöksentekoa toimeenpanevia asiakirjoja. *Erasmus+-ohjelmasopas 2021–2027* (2023) on EU-tasoinen asiakirja, joka on Euroopan kulttuurin ja koulutuksen toimeenpanovirasto EACEA:n seikkaperäinen opas ohjelmasta rahoitusta hakeville. Tästä analyysiin on otettu mukaan vain A-osa, joka esittelee ohjelman perusteet ja tavoitteet. Kansallisista dokumenteista mukana ovat korkeakoulukentältä *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025* (2017), ammatillisen koulutuksen kentältä elokuussa 2022 voimaan tulleet *Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen -tutkiminnon osan perusteet* (2024), *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (2019) sekä ohjauksen kentältä *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023* (2020). *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025* on laatinut Opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämä asiantuntijaryhmä, *Elinikäisen ohjauksen strategian* taas Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM) yhdessä asettama asiantuntijaryhmä ELO-foorumi. Ammatillisen koulutuksen tutkintoperusteista sekä lukion opetussuunnitelman perusteista vastaa Opetushallitus.

Koska tässä työssä analysoidaan sitä, millaisia tavoitteita ja suuntaviivoja kansainvälistymiseen ja kansainvälisyyteen ohjaamiseen annetaan

politiikkadokumenteissa, on päätelmien kannalta myös kiinnostavaa, missä dokumentissa tarkalleen on otettu esiin tiettyjä teemoja, eli dokumentteja ei ole tarpeen käsitellä ”anonyymeinä”. Tämän vuoksi analyysivaihetta varten kaikille dokumenteille annettiin lyhenne, josta selviää myös mistä asiakirjasta on kyse, jotta tulosluvun lukeminen olisi jouhevampaa esimerkiksi sitaattien osalta. Dokumenttien lyhenteet ja niiden logiikka on avattu alla olevassa taulukossa. Eurooppalaisissa dokumenteissa lyhenne tulee aiheen englanninkielisestä nimestä ja kansallisissa dokumenteissa suomalaisesta, mikä voi helpottaa lukijaa muistamaan, minkä tasoisesta asiakirjasta on kyse. Dokumenttien lyhenteeseen on sisällytetty myös niiden julkaisuvuosi, koska analyysivaiheessa havaittiin, että joidenkin teemojen esiintyvyys korreloi vahvasti dokumentin ikään, mikä on otettava huomioon tulkinnassa.

Taulukko 1

Aineiston dokumentit ja lyhenteet.

Koulutuskentän kansainvälistymistä linjaavat dokumentit:		Dokumentin lyhenne tulosluvussa:
Dokumentti 1	Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030) (2021/C 66/01)	D1: Päätöslauselma EEA 2021 [EEA = European Education Area eli eurooppalainen koulutusalue]
Dokumentti 2	Neuvoston suositus, annettu 28 päivänä kesäkuuta 2011, Nuoret liikkeellä – nuorten oppimiseen liittyvän liikkuvuuden edistäminen (2011/C 199/01)	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011
Dokumentti 3	<i>Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027, A-osa, versio 2024:1</i>	D3: Erasmus+ 2023
Dokumentti 4	<i>Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025</i>	D4: Kv-linjaukset 2017 [kv = kansainvälisyys]

Dokumentti 5	Ammatillisen koulutuksen perusteet, tutkinnon osa Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen	D5: Kv-tutkinnonosa 2021 [kv = kansainvälisyys]
Dokumentti 6	<i>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, osiot 1–6.2</i>	D6: LOPS 2019
Ohjausta linjaavat dokumentit:		
Dokumentti 7	Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa (9286/04 EDUC 109 SOC 234)	D7: Päätöslauselma LLG 2004 [LLG = life long guidance eli elinikäinen ohjaus]
Dokumentti 8	Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma, annettu 21 päivänä marraskuuta 2008 – ”Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin” (2008/C 319/02)	D8: Päätöslauselma LLG/LLL 2008 [LLG = life long guidance eli elinikäinen ohjaus LLL = life long learning eli elinikäinen oppiminen]
Dokumentti 9	<i>Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023</i> [kirjoittajan huom.: päivitetty ja jatkuu vuoteen 2028]	D9: ELO-strategia 2020 [ELO = elinikäinen ohjaus] [päivitykset vuodelta 2023]

5.4.2 Perusteet dokumenttien valinnalle

Bowenin (2009, s. 32) mukaan dokumenttianalyysissä erityisesti dokumenttien valinta on merkittävä vaihe, johon kuluu paljon aikaa, ja näin oli myös tässä työssä. Koulutuksen kansainvälistymiseen liittyviä EU-asiakirjoja ja päätöslauselmia on useita, ja pohjatyön aikana nousi esiin useampia vaihtoehtoja siitä, mitkä olisivat tämän työn aiheen kannalta hyödyllisimmät lähteet. Koska tässä työssä ei tutkita kansainvälisyyteen ohjaamisen kehitystä eri vuosikymmeninä,

vaan pyritään hahmottaa nykytilaa, päädyttiin eurooppalaisista dokumenteista ottamaan aineistoon tuorehko Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista – – (2021), sillä se on ajantasainen tämän hetken strategisia kehittämiskulkuja kuvaava asiakirja. Tätä edeltäneet eurooppalaisen koulutusyhteistyön työpaketti (ET 2010) ja mietintö eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET 2020) (näistä ks. luku 3) eivät valikoituneet varsinaisen analyysin kohteiksi, mutta toimivat analyysin tukena.

Kuten aiemmin on tuotu esiin, kansainvälistymisen yhtenä päämuotona nähdään liikkuvuus ja siihen liittyen eurooppalaisella tasolla on luotu monia yhteisiä dokumentteja ja tehty myös laajaa raportointia. Vaikka liikkuvuus itsessään on vain osa kansainvälistymistä, ajateltiin, että näistä liikkuvuutta määrittävistä asiakirjoista voitaisiin saada relevanttia tietoa kansainvälisyyteen ohjaamisen tavoitteisiin ja periaatteisiin liittyen. Liikkuvuusdokumenteista mukaan valittiin Neuvoston suositus – – Nuoret liikkeellä – nuorten oppimiseen liittyvän liikkuvuuden edistäminen (2011/C 199/01) (2011), koska se luo perusteita oppimisliikkuvuuksille sekä *Erasmus+-ohjelmaoppaan 2021–2027* (2023) A-osa, sillä merkittävimpänä eurooppalaisena opiskelijoiden liikkuvuusohjelmana sen painopisteet ja tavoitteet käytännössä määrittävät sitä, millaiseen kansainvälisyyteen oppijoita ohjataan. Ohjelmaopas kokonaisuudessaan on hyvin laaja (lähes 500 sivua) ja sisältää B-osan osalta hyvin yksityiskohtaista opastusta eri hakuohjelmien toiminnasta. A-osa taas esittelee ohjelman yleiset tavoitteet ja perusteet, joten se katsottiin relevantiksi osuudeksi tämän työn tutkimusasetelman kannalta.

Kun eurooppalaisella tasolla Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista – – (2021/C 66/01) (2021) on tällä hetkellä ajantasainen koulutuksen kansainvälistymistä ohjaava strateginen asiakirja, lähdettiin seuraavaksi tutkimaan, mitkä kansalliset dokumentit tällä hetkellä ohjaavat Suomessa koulutuksen kansainvälistymisen linjaa ja toimeenpanevat eurooppalaisia tavoitteita. Aikaisemmin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisuuntia, mukanaan myös kansainvälistymisen tavoitteita eri koulutusasteille, linjattiin hallituskaudet ylittävällä koulutuksen ja tutkimuksen

kehittämissuunnitelmalla (KESU). Viimeisin KESU on vuosille 2011–2016, minkä jälkeen kehittämistä on tehty hallitusohjelmiin nojaavilla lyhyemmän aikavälin strategisilla kehittämissuunnitelmilla ja kärkihankkeilla (Ahola, 2021, s. 455). Korkeakoulujen osalta tällä hetkellä kansainvälistymistä ja sen tavoitteita määrittää *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025* (2017), joten se valittiin aineistoon mukaan korkeakoulutuksen osalta.

Ammatillisen koulutuksen osalta taas Suomessa ei ole tällä hetkellä vastaavaa kansainvälistymistä linjaavaa kansallista asiakirjaa. Osana Oikeus osata -ohjelmaa toteutettiin hallituskaudella 2019–2023 ammatillisen koulutuksen tasa-arvon ja laadun kehittämisohjelma 2020–2022, mutta kyseisessä asiakirjassa ei mainita kansainvälistymistä, liikkuvuutta tai kulttuurienvälistä oppimista lainkaan, joten se ei osoittautunut relevantiksi aineistoksi tämän tutkimuksen kannalta. Havaintona tämän tutkimuksen aihepiiristä on toki kiinnostava huomio, että kansainvälistymisen tasa-arvon näkökulma ei ollut kyseisessä asiakirjassa millään tavalla esillä. Lopulta mukaan päätettiin ammatillisen koulutuksen osalta ottaa hiljan julkaistut ammatillisen koulutuksen Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen -tutkinnonosan perusteet (2024), joka on kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin sopiva vapaaehtoinen tutkinnonosa. Vaikkakin se on varsin erityyppistä ja käytännönläheistä tekstiä muihin strategisiin dokumentteihin verrattuna, se kuitenkin määrittää tällä hetkellä sitä, millaiseen kansainvälisyyteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoita ohjataan. Lukiokoulutuksen osalta mukaan valittiin voimassa oleva *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (2019), jossa määritetään kansainvälistymisen tavoitteita lukiokoulutuksessa. Lukion opetussuunnitelman perusteista analyysissä pois jätettiin kuitenkin ainekohtaiset osiot, koska niiden ei katsottu tuovan tutkimusasetelman kannalta relevanttia lisätietoa aiheeseen. Lukion opetussuunnitelman perusteista analyysissä on näin ollen mukana ns. yleinen osa eli luvut 1–6.2.

ELGPN:n raportin (Vuorinen & Watts, 2013, s. 9) mukaan elinikäisen ohjauksen tarve ja sen merkitys elinikäisen oppimisen tavoitteelle on tunnistettu Euroopassa niin EU:n kuin eri jäsenmaidenkin tasolla ja elinikäinen ohjaus

mainitaankin useissa koulutus- ja työllisyyssektorin EU-asiakirjoissa. Elinikäistä ohjausta määritellään kahdessa Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmassa: vuoden 2004 Ehdotus: Neuvoston – – päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa (9286/04 EDUC 109 SOC 234) ja vuoden 2008 Neuvoston – – päätöslauselma – – ”Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin” (2008/C 319/02), ja näitä voidaankin pitää keskeisimpinä elinikäistä ohjausta määrittävinä eurooppalaisina poliittisina dokumentteina.

Nämä päätöslauselmat ohjaavat elinikäisen ohjauksen toteuttamiseen tärkeitä toimia niin EU:n kuin jäsenvaltioiden tasolla, ja siksi nämä kaksi dokumenttia on valittu dokumenttianalyysin ohjauksen osalta keskeisiksi asiakirjoiksi. Vuoden 2008 päätöslauselma nojaa vuoden 2004 päätöslauselmaan jatkaen ja täsmentäen sitä, joten on tärkeää ottaa mukaan molemmat päätöslauselmat, jotka yhdessä muodostavat pohjan elinikäisen ohjauksen raameiksi.

Suomessa elinikäisestä ohjauksesta linjattiin kansallisella tasolla ensimmäisen kerran, kun opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) asetti syyskuussa 2010 Elinikäisen ohjauksen (ELO) yhteistyöryhmän, jolle annettiin tehtäväksi laatia ehdotus kansalliseksi elinikäisen ohjauksen strategiaksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 5). Ryhmä luovutti mietintönsä *Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet* (mt.) OKM:lle maalikuussa 2011, ja siinä on huomioitu vuoden 2008 päätöslauselman painopisteet (mts. 28).

Toukokuussa 2020 Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM) ja Opetus- ja kulttuuriministeriö asettivat ELO-foorumin ja työjaoston uuden elinikäisen ohjauksen strategian valmistelemiseksi Suomeen. Tämän työn tuloksena syntyi Suomen *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023* (2020), joka huomioi aiemman, vuoden 2011 työn sekä Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmien poliittisen ohjauksen. Sen konkreettiset toimenpiteet linjattiin vuoteen 2023 eli kyseisen hallituskauden loppuun, mutta itse strategian linjaukset on tarkoitettu myös pidemmälle aikavälille (*Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023*, 2020, s. 9). Vuonna 2023 ELO-foorumi linjasi, että strategian kuusi painopistettä ja pitkän tähtäimen tavoitteet ovat edelleen päteviä, mutta päivitti ja täsmensi siihen liittyviä

alatavoitteita (Peda.net, 2024). Päivitetty strategia on toistaiseksi voimassa ainakin vuoteen 2028 ja näin ollen relevantti ja ajantasainen aineisto tähän dokumenttianalyysiin. Tässä dokumenttianalyysissä huomioidaan kokonaisuutena sekä ELO-strategia 2020–2023 sekä siihen 2023 esitetyt täsmennykset.

5.5 Aineiston analyysi

5.5.1 Dokumentit tutkimuksen kohteena

Julkiset, institutionaaliset dokumentit tarjoavat tutkijalle erinomaisen ja kiinnostavan näkökulman kulttuureihimme, joita elämme ja luomme. Humanistisissa tieteissä erityisesti historia luonnollisesti nojaa vahvasti kirjallisten dokumenttien tutkimukseen ja niiden perusteella voidaan tutkia ja tulkita yhteiskuntien kehitykseen liittyviä kaaria, jotka tarjoavat myös sosiologian kentille paljon kiinnostavaa materiaalia. (Corbetta, 2003, s. 269.)

Bowenin (2009, s. 29) mukaan dokumenttianalyysin tarkoituksena on tutkia ja arvioida dokumentteja etsien niiden pohjalta tietoa ja lisätä ymmärrystä tutkitavasta aiheesta. Ojasalo ym. (2009, s. 121) jatkavat, että dokumenttianalyysillä pyritään muodostamaan järjestelmällinen sanallinen, tiivistetty kuvaus jostakin aineistosta. Tavoitteena on lisätä näin aineiston informaatioarvoa ja mahdollistaa selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekeminen (mts. 121).

Alastalon ja Vuoren (2021) mukaan dokumentit ovat lähes poikkeuksetta syntyneet muuhun tarkoitukseen kuin tutkimusta varten ja siksi analyysissä täytyy kiinnittää erityistä huomiota niiden syntykontekstiin ja pyrkiä ymmärtämään, millä tavalla tämä vaikuttaa siihen, miten dokumenteissa kuvataan ihmisiä ja asioita. Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat strategiset asiakirjat ovat politiikkadokumentteja, jotka kuvastavat voimakkaasti aikaansa ja senhetkistä poliittisen päätöksenteon kenttää, jota on kuvattu tarkemmin sekä työn taustoituksessa luvussa 3 että dokumenttien valintaa kuvaavassa edellisessä alaluvussa.

Alastalon ja Vuoren (2021) mukaan dokumentteja voi käyttää tutkimuksessa monin tavoin. He esittävät Priorin (2008, s. 825) jaottelun, joka tunnistaa neljä erilaista tapaa käyttää dokumentteja tutkimuksessa.

Taulukko 2

Lähestymistapoja dokumenttien tutkimiseen Priorin mukaan (Prior, 2008, s. 825 Alastalon & Vuoren, 2021, mukaan).

Tutkimuk- sen kohde	Dokumentit resurssina	Dokumentit kohteena
Dokumenttien sisältö	1) Lähestymistavat, jotka kohdistavat huomion lähes kokonaan siihen mitä dokumentti sisältää.	2) ”Arkeologiset” lähestymistavat, jotka kohdistavat huomion siihen, miten dokumentin sisältö on muodostunut.
Dokumenttien käyttö ja funktio	3) Lähestymistavat, jotka kohdistavat huomion siihen, miten toimijat käyttävät dokumentteja eri tarkoituksiin.	4) Lähestymistavat, jotka kohdistavat huomion siihen, miten dokumentit toimivat osana sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.

Tässä tutkimuksessa päähuomio keskittyy dokumentteihin resurssina paitsi dokumentin sisällön myös käytön ja funktion osalta. Tutkimuksessa analysoidaan, mitä kansainvälistymiseen ja kansainväliseen osaamiseen liittyviä käsitteitä ja kuvausta niistä löytyy mutta pyritään myös analysoimaan, miten ne ohjaavat toimijoita (esim. koulu ja ohjausalan muut toimijat) kansainvälisyyteen ohjaamiseen. Ojasalon ym. (2009, s. 121) mukaan dokumenttianalyysin vahvuus on sen herkkyys asiayhteydelle eli sille, millaisena tutkittava ilmiö näyttäytyy luonnollisessa yhteydessään. Tässä työssä tämä onkin tärkeä huomio, sillä tarkoituksena on nimenomaan tutkia dokumenttien yhteyttä arjen kansainvälisyysohjauksen käsitteeseen.

5.5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja dokumenttianalyysi

Tässä työssä aineistoa lähestytään laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja dokumenttianalyysin keinoin. Dokumenttianalyysi onkin metodi, jota usein käytetään täydentävänä yhdessä muiden metodien kanssa (Bowen, 2009, s. 29).

Bowen (2009, s. 32) jakaa dokumenttianalyysin vaiheet karkeasti dokumenttien valintaan, lukemiseen ja tulkintaan. Ojasalo ym. (2009, s. 123) puolestaan tuovat esiin, että laadullisen tutkimuksen yleinen malli kuvaa hyvin myös dokumenttianalyysin yleisiä vaiheita, joita ovat heidän mukaansa aineiston kerääminen ja valmistelu, aineiston pelkistäminen, toistuvien rakenteiden tunnistaminen ja tulkinta sekä kriittinen tarkastelu.

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriasidonnaisesti (mm. Ojasalo ym., 2009, s. 124; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95). Tässä työssä aineisto analysoitiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, käyttäen Milesin ja Hubermanin (1994, Tuomen & Sarajärven mts. mukaan) esittämää kolmivaiheista induktiivisen aineiston analyysin mallia. Induktiivisessä päättelyssä aineisto tutkitaan etenemällä yksittäisistä havainnoista kohti yleistä.

Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Perusajatuksena on se, että valittavat analyysiyksiköt valitaan puhtaasti aineistosta nousevan tiedon perusteella tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisesti. Aikaisemmalla tiedolla ja havainnoilla ei pitäisi olla merkitystä, eikä analyysiyksiköitä ole päätetty etukäteen, vaan analyysi lähtee puhtaasti aineistosta itsestään. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95.) Tämä on pyrkimyksenä tässäkin työssä; tosin Tuomi ja Sarajärvi (mts. 96) huomauttavat, että puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus on erittäin vaikeaa toteuttaa, sillä voidaan kyseenalaistaa, onko puhtaasti objektiivisia havaintoja olemassa lainkaan. Tutkijan valitsemat käsitteet, tutkimusmenetelmät ja -asetelma vaikuttavat siis aina väijäämättä tuloksiin.

Milesin ja Hubermanin (1994, Tuomen & Sarajärven, 2009, s. 108–109 mukaan) esityksessä aineistolähtöisen laadullisen analyysin vaiheet ovat:

1. aineiston pelkistäminen (reduointi),
2. aineiston ryhmittely (klusterointi) ja
3. teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi).

Ojasalon ym. (2009, s. 122) mukaan dokumenttianalyysin kaksi keskeistä analyysitapaa ovat sisällön analyysi ja sisällön erittely. Ensimmäisen tarkoituksena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti, etsien ja tunnistuen tekstien

merkityksiä. Jälkimmäinen taas kuvaa analyysitapaa, jossa dokumentteja analysoidaan määrällisesti esimerkiksi numeroin. Ojasalon ym. (mts. 121.) mukaan tavat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan samassa analyysissä voidaan esittää sekä määrällisiä tuloksia että sanallista kuvausta.

Tässä tutkimuksessa pääpaino on sanallisella sisällön analyysillä, mutta tämän tueksi raportoidaan myös jonkin verran määrällisiä asioita. Analyysissä esimerkiksi nostetaan esiin, montako kertaa tiettyjä asiayhteyteen liittyviä relevantteja mainintoja löytyi dokumentista, koska kun kyseessä ovat ohjaavat julkiset dokumentit, voidaan nähdä, että myös mainintojen määrä korreloi sen kanssa, mitä dokumentin laatija on pitänyt keskeisenä.

Dokumenttianalyysin aluksi tulee päättää, analysoidaanko aineistosta vain ilmisältö (*manifest content*) vai myös piilossa olevat viestit (*latent content*), ja valita analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi tietty sana, lause tai ajatuskokonaisuus (Ojasalo ym., 2009, s. 122). Tässä työssä analysoidaan poliittisia dokumentteja ja suosituksia, jotka analysoidaan ilmisällön perusteella, eli tutkija ei lähde selvittämään, onko lausumien takana joitakin piiloviestejä tai ajatuksia, vaan lähtee oletuksesta, että lausunnon antaja on pyrkinyt antamaan aiheesta mahdollisimman selkeän lausuman tai ohjeen aiheen täytöntöönpanon tueksi. Corbetta (2003, s. 306) toteaa, että julkiset dokumentit lähtökohtaisesti edustavat juuri sitä, mitä niissä sanotaan. Hän kuitenkin muistuttaa, että julkisia dokumentteja ei silti voi pitää objektiivisina, vaan ne heijastavat sitä todellisuutta, joka sillä hetkellä on johonkin asiaan dokumentin laatijan ”virallinen kanta”.

Tässä työssä analyysiyksikkönä toimivat erilaiset sanat ja sanayhdistelmät, joiden perusteella dokumentteja lähdetään tutkimaan. Hakusanojen muodostamisen lähtökohtana toimivat luvuissa 2 ja 4 esitellyt, kansainvälisyyteen ohjaamisen määrittelyn kannalta relevanteiksi tunnistetut lähikäsitteet. Näistä johdetut hakusanat esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

5.5.3 Analyysin toteutus

Tutkimuskysymysten tarkka muotoilu vaihtui työn aikana useaan kertaan. Lähtökohtana oli tieto siitä, että halutaan ”penkoa” kansainvälisyyteen ohjaamista

määrittäviä reunaehtoja ja löytää ”selkänöjaa” tälle arkikäytössä olevalle termille, jolle ei ole vielä olemassa selkeää tieteellistä määritelmää eikä käännöstä. Tutkimus on siinä mielessä aidosti aineistolähtöistä, että tutkimuksessa ei etukäteen selkeästi tiedetty, mitä tullaan löytämään ja millaiseen tutkimuskysymykseen työllä tarkalleen tullaan vastaamaan. Hermeneuttisen lähestymistavan mukaan aineistoa pyöriteltiin ja luettiin useaan otteeseen. Ajallisesti pitkä opinnäytetyön tekoaika osaltaan mahdollisti tämän tutkailun, mutta aiheutti myös haastetta työn etenemiselle. Kuten Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 92) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein käy, myös tässä tapauksessa aineistosta nousi esiin useita kiinnostavia asioita, joka hetkauttivat tutkijan mielenkiintoa ja fokusta edestakaisin. Tutkimuksen vaikein osa olikin Laineen (Tuomen & Sarajärven mts. mukaan) esittämän laadullisen tutkimuksen analyysin ensimmäinen vaihe: tehdä vahva päätös siitä, mikä tässä aineistossa on kiinnostavaa, ja pysyä tässä päätöksessä ja rajauksessa. Kun tämä päätös lopulta oli tehty ja työ löysi lopullisen rajauksensa, alkoi työ edistyä ja tutkimuksen loppuun saattaminen eteni jouhevasti.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, aineistoon tutustumisessa, kaikki dokumentit luettiin ensin kokonaan yleiskuvan saamiseksi aineistosta. Dokumenttianalyysissä aineistoa lähdettiin tutkimaan kahdessa osassa: kansainvälisyyteen liittyvä dokumentit D1–D6 (6 kpl) muodostivat yhden kokonaisuuden ja ohjaukseen liittyvät dokumentit D7–D9 (3 kpl) toisen. Tämän jälkeen, ennen laadulliseen analyysiin siirtymistä, suoritettiin aineiston määrällinen erittely, jota voitiin hyödyntää myöhemmin myös sisällönanalyysin pelkistämisen vaiheen pohjana. Määrällisen erittelyn vaiheessa kaikille dokumenteille tehtiin sanahaut, joiden avulla pyrittiin löytämään tutkittavan aiheen kannalta relevantit kuvaukset. Samalla haluttiin myös nähdä määrällisesti, kuinka paljon mihinkin aiheeseen liittyviä osumia ylipäänsä tulee, sillä osumien määrä kertoo myös osaltaan siitä, kuinka keskeinen mikäkin teema on kyseisessä dokumentissa.

Sanahaut tehtiin aluksi seuraavalla neljällä haulla, jotka on johdettu suoraan luvuissa 2 ja 4 esitellyistä tutkimuksen keskeisistä, kansainvälisyyteen ohjaamisen määrittelyn kannalta relevanteiksi tunnistetuista lähikäsitteistä.

Sanahakujen muotoilulla pyrittiin löytämään kantasanojen kaikki eri vaihtoehdot ja taivutusmuodot:

- *kansainväli** (jotta osumat sisältävät kaikki vaihtoehdot, esim. kansainvälisyys, kansainvälinen, kansainväliset taidot)
- *ohja** (jotta osumat sisältävät kaikki vaihtoehdot, esim. ohjaus, ohjaaminen)
- *liikkuvuu**
- *kotikansainväli**

Noin määrällisen erittelyn puolivälissä havaittiin, että vaikka kaikissa dokumenteissa ei tullut suoraan kotikansainvälisyyttä terminä, niissä oli kuitenkin selkeästi siihen viittaavaa tekstiä, jossa tyypillisesti puhuttiin kulttuurisesta osaamisesta tai vuorovaikutuksesta. Tästä syystä hakuun lisättiin vielä yksi hakusana näiden kohtien löytämiseksi:

- *kulttuuri**

Koska hakusanat olivat laajoja, jokaisen dokumentin kohdalla erityisesti haut *kansainväli** ja *ohja** tuottivat paljon epärelevantteja tuloksia. *kansainväli**-haun osalta nämä olivat useimmiten viittauksia kansainvälisiin järjestöihin tai sopimuksiin, jotka eivät suoraan liittyneet tämän tutkimuksen aihepiiriin. Haussa *ohja** tuli runsaasti hutiosumia sanaan *pohja* : *pohjalta*. Haulla *ohjau** saatiin selkeästi relevantimpia tuloksia, mutta silloin ohjausta kuvaavat ilmaisut muodossa *ohjaaminen* jäivät pois, joten lopulta todettiin, että haussa on käytettävä laajempaa *ohja**-muotoa kaikkien relevanttien ilmauksien löytämiseksi.

Määrällisen erittelyn tulokset taulukoitiin (ks. Liitteet 1 ja 2) ja löydetty relevantit ilmaukset värikoodattiin dokumentteihin seuraavasti: **Kansainväli***, **Ohja***, **Liikkuvuu***, **Kotikansainväli***, **Kulttuuri***.

Määrällisen erittelyn pohjalta löydettyjä relevantteja osumia hyödyntäen aloitettiin seuraavaksi aineiston pelkistäminen eli redusoiminen sekä toistuvien ilmauksien etsiminen. Erityisesti oltiin kiinnostuneita dokumenttien kohdista, joissa ohjaukseen liittyvää tekstiä yhdistyi kansainvälisyyttä, liikkuvuutta, kotikansainvälisyyttä tai kulttuurien välistä oppimista ja vuorovaikutusta kuvaaviin mainintoihin. Dokumenttiaineistosta pyrittiin löytämään vastauksia erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaisia tavoitteita keskeisissä

koulutuksen kansainvälistymisen ja elinikäisen oppimisen dokumenteissa annetaan kansainvälistymiselle?

Aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa aineistosta pyritään karsimaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto. Pelkistäminen voi olla esimerkiksi informaation tiivistämistä tai osiin pilkkomista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Tässä työssä pelkistämävaiheessa sanahaun avulla löytyneet alkuperäisilmaukset luettiin ensin kokonaan ja koodattiin uusin värikoodein sen mukaan, millaisia eri kuvauksia ja vastauksia tutkimuskysymyksiin liittyen niistä nousi esiin. Tämän jälkeen alkuperäisilmaukset tiivistettiin lyhyiksi ilmauksiksi ja myös pilkottiin osiin, sillä alkuperäisilmaukset olivat huomattavan pitkiä. Värikoodit pidettiin mukana pelkistyksessä, jotta olennaiset asiat eivät katoaisi pelkistämävaiheessa. Aineiston pelkistäminen oli tässä tutkimuksessa työvaiheena varsin aikaa vievä ja haastava vaihe, sillä analysoitavat dokumentit ovat poliittisia tekstejä, joissa mainitaan samassa lauseessa ja asiayhteydessä valtavasti eri tavoitteita ja näkökulmia toisiinsa kietoutuneina. Liitteessä 3 on esitetty muutamia kuvaavia esimerkkejä aineistosta ja ilmausten redusoinnista.

Redusoinnin jälkeen siirryttiin aineiston ryhmittelyyn eli klusterointiin. Klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti etsien niistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Sen jälkeen samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään alaluokiksi ja nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa analyysia aineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset ja kuvaukset sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110.) Ryhmittelyvaiheessa pelkistettyjä ilmauksia lukien ja värikoodeja hyödyntäen alkoivat aineistosta erottua samoja asioita kuvaavat ilmaukset ja niistä alaluokat, joita muodostui yhteensä 17. Alaluokat olivat keskenään varsin erikokoisia, sillä pelkistettyjen ilmausten määrä alaluokissa vaihteli 2:n ja 24:n välillä.

Kolmas aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaihe on käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa tarkoituksena on päästä alkuperäisistä informaatiosta kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointi toteutetaan yhdistelemällä luokkia niin kauan, kuin se on mahdollista kyseisen aineiston sisällön puolesta. Käsitteitä yhdistämällä ja luokkia muodostamalla on tarkoitus tulkinnan ja

päätelyn kautta saada vastaus esitettyyn tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 112–113).

Abstrahointivaiheessa aineistosta muodostui kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat sitä, millaisia tavoitteita keskeisissä koulutuksen kansainvälistymisen ja elinikäisen oppimisen dokumenteissa kansainvälistymiselle annetaan. Seuraavassa taulukossa esitetään muodostuneet pääluokat, alaluokat ja niihin sisältyvät ilmaukset.

Taulukko 3

Aineiston luokittelun tulokset.

Pääluokka (ilmausten määrä)	Alaluokka (ilmausten määrä)	Sisältyvät ilmaukset
Euroopan kilpailuky- vyn ja talouskasvun näkökulma (34)	Työllisyys (24)	Työvoima, työllistyvyys, työelä- män tarve, työelämä
	Talous (6)	Talouden kehitys, talouden haasteet, kasvu
	Kilpailukyky (2)	Kilpailukyky
	Huippuosaami- nen (2)	Huippuosaaminen
Yhteiskunnallisten ar- vojen ja ilmiöiden nä- kökulma (72)	Elinikäinen oppi- minen (14)	Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, arkioppiminen
	Aktiivinen kansa- laisuus (13)	Aktiivinen kansalaisuus, osalli- suus, toimijuus, mielekäs osallis- tuminen
	Tasa-arvo (12)	Tasa-arvo, yhdenvertaisuus, eriarvoisuuden purkaminen, oi- keudenmukaisuus
	Kestävä elämän- tapa (11)	Ilmastotavoitteet, ilmastotietoi- suus, ilmastohaasteet, vihreä valmius, vihreä liikkuvuus,

		kestävä elämäntapa, ympäristöhaasteet, vihreä ja kestävä
	Digitalisaatio (10)	Digitalisaatio, digitaalisempi yhteiskunta, digitalisaation haasteet, digitaalinen liikkuvuus, virtuaalinen liikkuvuus, digiloikka
	Moninaisuus (8)	Moninaisuus, monimuotoisuus
	Demokratia ja rauha (5)	Demokraattiset arvot, demokratia, rauha
Yksilöiden henkilökohtaisen elämän ja kehityksen näkökulma (66)	Taidot ja osaaminen (24)	[erilaiset nimetyt] taidot, taitojen kehittäminen, osaamisen kartuttaminen
	Kielitaito (13)	Kielitaito, monikielisyys, kielellinen moninaisuus, kielivalikoima
	Sosiaalinen hyvinvointi (9)	Sosiaalinen hyvinvointi, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, sosiaalinen osallisuus, hyvä elämä, hyvinvointia edistävät valinnat
	Ura (7)	Urakehitys, uranhallinta
	Inhimillinen pääoma (7)	Henkinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma, inhimillinen kehitys, henkilökohtainen kehitys ja tavoitteet, inhimilliset voimavarat
	Luovuus (6)	Luovuus ja innovointi, luovuus, luova osaaminen

Analyysin tuloksia lukiessa on tärkeää muistaa, että sanahaku päähakusanoilla *kansainväli**, *ohja**, *liikkuvuu**, *kotikansainväli** ja *kulttuuri** tehtiin dokumentteihin kokonaisuudessaan, minkä perusteella löydettyjä relevantteja ilmauksia lähdettiin työstämään luokitteluvaiheessa. Yllä olevassa taulukossa olevat eri

teemojen mainitut lukumäärät kuvastavat siis sitä, kuinka monta kertaa kyseisen teema esiintyi sanahaun kautta valikoituneissa eli kansainvälisyyteen ohjaamisen määrittelyn kannalta relevanteiksi katsotuissa alkuperäisilmauksissa. Määrät eivät anna kuvaa siitä, kuinka usein esimerkiksi työllisyyteen tai osallisuuteen liittyvää tekstiä esiintyi koko dokumentissa.

Pääluokkien esittämisjärjestys ei myöskään kuvaa niiden keskeistä tärkeyttä tai painotusta aineistossa, vaan esittämisjärjestys muotoutui ryhmittelyvaiheessa työn etenemisen mukaan. Ryhmittelyvaiheessa aineistosta erottuivat helpoiten omakseen pääluokkaan yksi liittyvät ilmaukset, joista työllisyyteen liittyviä ilmauksia oli myös määrältään selkeästi eniten alkuvaiheessa. Pääluokkien kaksi ja kolme osalta ryhmittely oli hankalampaa, koska moni ilmaus olisi voinut sopia useampaan alaluokkaan. Sekä alaluokat, että niiden sijoittuminen pääluokkiin kaksi ja kolme elivät prosessin aikana paljonkin, kunnes lopullinen ryhmittely ja alaluokat hahmottuivat. Määrällisesti eniten mainintoja tuli lopulta yhteiskunnallisen arvojen ja ilmiöiden pääluokkaan, mutta alaluokista suurimmat taas sijoittuvat toisiin pääluokkiin, joten määrien perusteella ei syntynyt selkeää ajatusta siitä, missä järjestyksessä pääluokat kannattaisi esittää. Tulosluvun juoksuksen kannalta selkeimmältä tuntui lopulta aloittaa tulosten purkaminen talouteen liittyvistä tavoitteista ja edetä niistä yhteiskunnallisen tason arvojen ja ilmiöiden kautta kohti yksilön tasoa.

6 TULOKSET

Tämän työn tutkimustehtävänä oli kansainvälisyysohjauksen määrittelemine koulutuksen kentällä, ja tarkat tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia tavoitteita keskeisissä koulutuksen kansainvälistymisen ja elinikäisen oppimisen dokumenteissa annetaan kansainvälistymiselle?
2. Mitkä ovat kansainvälisyyteen ohjaamisen keskeisiä ulottuvuuksia koulutuksen kentällä?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan dokumenttiaineiston laadullisella sisällönanalyysillä tämän luvun alaluvuissa 6.1 ja 6.2. Toiseen tutkimuskysymykseen taas vastataan alaluvussa 6.3. tekemällä synteesiä aineiston analyysin tuloksista ja lumipallomenetelmän avulla löydetyistä relevantista lähdekirjallisuudesta. Tuloksia peilataan myös työn alussa esiteltyihin kansainvälisyysohjauksen lähikäsitteisiin.

Politiikkadokumenteille tyypilliseen tapaan samassa kokonaisuudessa on saatettu mainita laajasti erilaisia tavoitteita ja teemoja, minkä vuoksi osatulosluvussa esitetyistä sitaateista on pitkähäköjä. Sitaatteja ei kuitenkaan haluttu liiaksi karsia, jotta myös asioiden yhteys toisiinsa jäisi näkyviin. Tämän vuoksi tulosluvun aineistositaateissa on käytetty tehokeinona lihavoitinta, jotta olennainen, kyseiseen alaluokkaan liittyvä viittaus nousee tekstistä paremmin esiin. Lihavoinnit eivät esiinny alkuperäistekstissä, vaan ovat kirjoittajan tekemiä.

6.1 Aineiston sisällölliset painotukset

6.1.1 Määrällisen erittelyn yleisiä havaintoja

Analyysin aluksi toteutetulla määrällisellä erittelyllä pyrittiin saamaan esiin dokumenttien sisällöllisiä painotuseroja. Politiikkadokumenttien ollessa tutkimuksen kohteena myös määrällinen erittely voi kertoa kiinnostavaa tietoa siitä, mitä asioita dokumentissa painotetaan ja minkä teemojen ympärille teksti keskittyy. Määrällinen erittely toimii tässä työssä kuitenkin vain laadullisen

sisällönanalyysin tukena, eikä tarkoituksena ole esittää tilastollisesti merkitseviä määrällisiä lukuja.

Koulutuksen kansainvälistymistä koskevissa dokumenteissa (D1–D6) osumia hakusanoihin *kansainväli** ja erityisesti *liikkuvuu** oli luonnollisesti paljon. Ohjaukseen liittyvä relevantteja osumia löytyi kansainvälistymisen dokumenteista vähäisemmin, asiakirjasta riippuen 0–13 mainintaa. Selkeästi eniten ohjaukseen liittyvä tekstiä oli näistä dokumenteista Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3), minkä voi nähdä luontevana asiakirjan käytännönläheisemmän tarkoituksen vuoksi.

Koulutuksen kansainvälisyyttä määrittävissä dokumenteissa kotikansainvälisyys-termi mainittiin erikseen vain korkeakoulutuksen ja tutkimuksen KV-linjauksissa (D4) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (D6). Lisäksi havaittiin, että termi esiintyi Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3) ammatillisen koulutuksen huippuyksiköiden hankkeita koskevassa osiossa, eli ei siis varsinaisessa analyysin kohteena olleessa A-osassa. Kun hakua laajennettiin huomioimaan myös hakusana *kulttuuri**, saatiin esille joitakin kohtia, joissa kuvattiin relevantisti kansainvälistymiseen liittyvää osaamista. Tämä oli myös hakusanoista ainoa, joka esiintyi ammatillisen koulutuksen tutkinnon osan Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen perusteissa (D5).

Ohjauksen dokumenteissa (D7–D9) osumia *ohja** hakuun oli luonnollisesti puolestaan varsin runsaasti. Sen sijaan erilaisia kansainvälisyyteen ja liikkuvuuteen liittyviä ilmauksia löytyi vaihtelevasti. *kansainväli**-hakutermin ei esiintynyt kummassakaan ohjausta koskevassa päätöslauselmassa (D7 ja D8) tämän työn kontekstiin liittyvissä muodoissa. Suomen elinikäisen ohjauksen strategiassa (D9) kansainvälisyys-sana sen sijaan esiintyi eri muodoissaan useita kertoja (48 osumaa), joista pääosa tämän työn kontekstin kannalta relevanteissa yhteyksissä yhdessä ohjaukseen ja kansainvälisyyteen liittyvien mainintojen kanssa (34 osumaa). *ohja** hakusanalla löytyi tästä dokumentista osumia lähes 700, joka on luonnollista dokumentin käsitellessä elinikäisen ohjauksen toteuttamista. Koska dokumentti on kauttaaltaan ohjauksen kannalta relevanttia tekstiä, ei tämän hakusanan kautta saatu relevantteja ilmauksia haarukoitua, vaan tästä

dokumentista relevantit ilmaukset löytyivät muiden hakusanojen kautta, joihin aina yhdistyi tekstissä myös termi ohjaus.

Liikkuvuuteen liittyen ohjauksen dokumenteista löytyi muutamia osumia, 2–7 per dokumentti. Kotikansainvälisyys-termi ei esiintynyt lainkaan analyysiin valituissa ohjauksen dokumenteissa. *kulttuuri**-haulla saatiin muutamia relevantteja osumia dokumenteista D8 ja D9. Määrällisen erittelyn yksityiskohtaiset tulokset esitetään liitteissä 1 ja 2.

6.1.2 Kansainvälisyyden rooli ohjausalan dokumenteissa

Määrällisestä erittelyssä huomion arvoista oli se, että elinikäistä ohjausta koskevissa dokumenteissa EU:n päätöslauselmatasolla (D7 ja D8) kansainvälisyyteen ohjaaminen ei noussut esiin suurempana erillisenä teemana, mutta se huomioitiin kasvavana kehityssuuntanaan, joka vaikuttaa myös ohjausalaan:

Euroopan unionin laajentuminen on lisännyt liikkuvuusmahdollisuuksia koulutuksessa ja työmarkkinoilla luoden näin tarpeen valmistaa unionin kansalaisia kehittämään oppimis- ja uraväyliään laajemmassa maantieteellisessä yhteydessä (D8: Päätöslauselma LLG/LLL 2008).

Sen sijaan Suomen elinikäisen ohjauksen strategiassa (D9) aihe on jo huomioitu selkeästi omana kokonaisuutenaan ja kansainvälisyysosaamisen kehittäminen nähdään keskeisenä ohjausosaamisen kehittämistarpeena:

Ohjaustyö on kansainvälistynyt nopeasti. – – Tämä on synnyttänyt ohjauksen ammattilaisille uusia osaamistarpeita. Näihin kuuluvat muun muassa se, kuinka kohdata toisesta maasta, kulttuurista ja etnisestä ryhmästä tuleva henkilö, miten opastaa maailmalle opiskelemaan, töihin tai muihin kansainvälistymisen osaamisen mahdollisuuksiin lähtöä suunnittelevaa tai neuvoa ohjattavaa ulkomailla hankitun osaamisen näkyväksi tekemisessä. (D9: ELO-strategia 2020.)

Täytyy huomioida, että elinikäistä ohjausta koskevat päätöslauselmat ovat iältään jo vanhempia (vuosilta 2004 ja 2008; ks. luku 5.4.2), jonka jälkeen koulutuskenttää koskevat yhteiskunnalliset muutokset ja kehityskulut ovat olleet varsin nopeita. Yllä oleva sitaattikin huomauttaa ohjaustyön kansainvälistyneen nopeasti. Vuoden 2008 lausunnosta voi jo huomata huomion jo kiinnittyneen tarpeeseen auttaa unionin kansalaisia kansainvälistymisen poluilla ja vuoteen 2020 eli Elinikäisen ohjauksen strategian julkaisuun mennessä tarve näyttää voimakkaasti vahvistuneen.

6.1.3 Liikkuvuuden ja kotikansainvälisyyden suhde

Määrällisen erittelyn keskeisiä havaintoja oli se, kuinka vähän termi *kotikansainvälisyys* esiintyi dokumenteissa verrattuna liikkuvuuteen. Tämä vahvistaa ennako-oletuksena ollutta kuvaa siitä, että kansainvälistyminen mielletään edelleen pääasiallisesti nimenomaan liikkuvuutena, vaikka monia kansainvälistymisen liittyviä taitoja voi oppia myös oman oppilaitoksen ja kotimaan oppimisympäristöissä.

Kuten jo tuotiin esiin, kotikansainvälisyys mainittiin aineistossa vain dokumenteissa D4: Korkeakoulujen kv-linjaukset 2017 sekä D6: LOPS 2019 ja näissäkin vain kahdesti per dokumentti. Toisaalta lukion opetussuunnitelman perusteissa (D6) liikkuvuuskin mainitaan erikseen vain kerran, ja kotikansainvälisyys nostetaan tässä dokumentissa selkeästi liikkuvuuksien rinnalle tasavertaiseksi kansainvälistymisen keinoksi:

Opiskelijaa ohjataan aktiiviseen ja suunnitelmalliseen kansainväliseen toimintaan hyödyntämällä kotikansainvälisyyttä ja kansainvälistä liikkuvuutta. Kotikansainvälisyys käsittelee esimerkiksi kansainvälisiä vierailuja tai projekteja, jotka toteutetaan lukiossa, sen lähiympäristössä tai virtuaaliteknologian avulla. (D6: LOPS 2019.)

Korkeakoulujen kv-linjauksissa (D4) kotikansainvälisyys taas linkitetään kapeammin vain kieliopintoihin sekä henkilöstön osaamisen kehittämiseen:

Vahvistetaan korkeakoulujen kielivalikoimaa lisäämään kotikansainvälistymistä ja kansainvälistä verkottumista (D4: Kv-linjaukset 2017).

Vahvistetaan korkeakoulujen ja korkeakoulu- ja tutkimussektorin muiden toimijoiden henkilökunnan kansainvälisiä valmiuksia kotikansainvälistymisen, ulkomaantoimien ja yhteistyösuhteiden avulla, myös jakamalla parhaita käytäntöjä kansallisesti ja alueellisesti (D4: Kv-linjaukset 2017).

Kotikansainvälisyyden näkökulma toki kietoutuu henkilöstön osaamisen kehittämisen kautta myös opiskelijoiden saamaan hyötyyn esimerkiksi vierailevien opettajien kautta, mikä lienee yksi kotikansainvälistymisen tutuimmista muodoista. Suomalaisissa korkeakouluissa opettaja- tai henkilökuntavaihdossa olleet arvioivatkin vaihtonsa suurimmaksi vaikutukseksi juuri kotikansainvälistymisen parantamisen, koska he toivat mukanaan uusia näkökulmia myös niille opiskelijoille, jotka eivät ole itse osallistuneet liikkuvuuksiin. Teema korostui varsinkin opettajavaihtoon tulleiden vastauksissa, joista Euroopasta tulleista

82 % ja Euroopan ulkopuolelta tulleista 88 % koki kotikansainvälistymisen tuomisen oppilaitoksen arkeen olleen vaihtonsa merkittävin vaikutus (Opetushallitus, 2021).

Edellä mainittujen lisäksi kotikansainvälisyys-termi mainittiin myös Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3), vaikkakaan se ei esiintynyt analyysin varsinaisena kohteena olevassa A-osassa. Tämä yksittäinen maininta dokumentin B-osassa on kuitenkin sisällön painotuksen kannalta kiinnostava, sillä se esiintyy vain ammatillisen koulutuksen huippuyksiköiden hankkeita koskevassa osiossa eikä muiden toimintamuotojen yhteydessä. Tuettavien ammatillisen koulutuksen hankkeiden hakukriteereissä mainitaan:

Kehitetään innovatiivisia oppijakeskeisiä opetus- ja oppimismenetelmiä – – sekä tarjotaan mahdollisuuksia kansainväliseen liikkuvuuteen (mukaan lukien kotikansainvälistyminen, joka määritellään kansainvälisen ja kulttuurienvälisen ulottuvuuden tarkoituksenmukaiseksi sisällyttämiseksi kaikkien opiskelijoiden viralliseen ja epäviralliseen opetus-suunnitelmaan kotimaisissa oppimisympäristöissä) (*Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027*, 2023, s. 280).

Tässä yhteydessä kotikansainvälisyys on määritelty jo laajemmin kansainvälisten ja kulttuurienvälisen ulottuvuuksien vahvistamiseksi kotimaisissa oppimisympäristöissä. Tämä maininta kiinnitti tutkijan huomion, koska ohjelman B-osassa esiteltyjen eri toimintamuotojen (yleissivistävä koulutus, toisen asteen ammatillinen koulutus, korkeakoulu, nuoriso ja liikunta) hanketyyppien tavoitteissa on yleisellä tasolla hyvin paljon tismalleen samoja tekstejä ja tavoitteita. Se, että kotikansainvälistyminen on nostettu esiin vain yhdessä hanketyypissä, ammatillisen koulutuksen osiossa, saa pohtimaan, nähdäänkö eurooppalaisesta näkökulmasta katsoen jostain syystä kotikansainvälisyys erityisen potentiaalisena nimenomaan ammatillisen koulutuksen kansainvälistymisen kontekstissa vai miksi sitä ei ole sisällytetty muiden toimintamuotojen teksteihin. Yksi mahdollinen syy tälle voisi olla se, että ammatillisella puolella liikkuvuusjaksoille on perinteisesti lähdetty vähemmän kuin lukiossa ja korkeakouluissa. Vuonna 2023 ulkomaan opintojaksolle lähti 8,8 % ammatillisen koulutuksen opiskelijoista (Opetushallitus, 2023d, s. 6), kun taas lukiolaisista vastaava luku oli 21,9 %. Ennen koronaa lukiolaisten luku oli jopa 31 % aloittaneesta ikäluokasta (Opetushallitus, 2024). Korkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen välillä tilanne on taas

hieman tasoittunut, sillä erityisesti ammattikorkeakoulujen puolella liikkuvuuk-sien määrät eivät ole palanneet lähellekään koronaa edeltävää tasoa. Vuonna 2022 ammattikorkeakoulun puolella lähtijöitä 9 % ja yliopisto-opiskelijoista 17 %, kun ennen koronaa vastaavat luvut olivat 22 % ja 23 %. (Opetushallitus, 2023e.)

Kuten aiemmin mainittiin, lukion opetussuunnitelman (LOPS) perusteissa (D6) *kotikansainvälisyys* ja *liikkuvuus* esiintyvät termeinä vain muutaman kerran, mutta muuten kansainvälistymisen tavoitteita kuvataan tässä dokumentissa var-sin perusteellisesti ja laaja-alaisesti. LOPSissa kansainvälistymisen taitojen keski-öön nousevat erityisesti YK:n kestävän kehityksen ohjelma Agenda 2030 ja glo-baalikansalaisuuden käsite, kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus sekä eetti-sesti kestävä toiminta, jotka mainitaan aineistossa useita kertoja:

Lukiokoulutuksen kansainvälisyys monipuolistaa opiskelijan kokemusmaailmaa, avartaa maailmankuvaa sekä vahvistaa valmiuksia eettisesti kestäväan toimintaan globalisoi-tu-neessa haasteiden ja mahdollisuuksien maailmassa. Osaamisen kehittämässä otetaan huomioon YK:n kestävän kehityksen ohjelma Agenda 2030 ja erityisesti sen tavoite 4.7, jossa kuvataan globaalikansalaisuuden piirteitä. (D6: LOPS 2019.)

Opiskelija vahvistaa kansainvälistä osaamistaan ja monilukutaitoaan hyödyntämällä kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisia verkostoja, medioita ja lähdeaineistoja. Hän saa kokemuksia opiskelusta, yhteistyöstä ja eettisestä toimijuudesta erilaisia kansainväli-syyden toimintamuotoja ja teknologiaympäristöjä hyödyntäen. (D6: LOPS 2019.)

Yllä olevassa sitaatissa voidaan nähdä, että LOPSissa (D6) on nostettu esiin perinteisten kansainvälistymisen taitojen lisäksi myös sellaisia tavoitteita, jotka sopivat *Piilotettu osaaminen* -raportissa (Siivonen, 2013) esitettyyn laajennetun kansainvälisen osaamiseen käsitteeseen (ks. kuvio luvussa 2.3). Esimerkiksi kult-tuurisesti ja kielellisesti monimuotoiset verkostot ja monimuotoisten medioiden ja lähdeaineistojen seuraaminen kuuluvat nimenomaan laajennettuun kansain-väliseen osaamiseen, mitä ei aina osata tunnistaa.

LOPSin tavoin myöskään ammatillisen koulutuksen tutkinnon osa Kan-sainvälisessä työympäristössä toimiminen (D5) ei painota erikseen kotikansain-välisyyttä tai liikkuvuutta, vaan keskittyy oppimistavoitteisiin, ottamatta kantaa siihen, missä ympäristössä ne hankitaan. Perusteissa ei mainita sanana erikseen sen enempää kotikansainvälisyyttä kuin liikkuvuusiakaan, vaan tutkinnonosa on suunniteltu siten, että sen voi suorittaa missä vain kansainvälisessä toimin-taympäristössä. Tutkinnonosan perusteissa korostetaan erityisesti

kansainvälisessä työympäristössä tapahtuvaa kulttuurista oppimista sekä kehoitetaan myös arvioimaan eri toimintakulttuurien vaikutusta työn tulokseen:

Opiskelija perehtyy työtehtävään liittyvien maiden kulttuuriin ja yhteiskuntaan, – – toimii eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa, – – ja toimii työkuulttuurin mukaisesti. – – Opiskelija arvioi työtehtävään liittyvien maiden työmenetelmien ja toimintakulttuurien vaikutuksia työn sujuvuuteen ja lopputulokseen. (D5: Kv-tutkinnonosa 2021.)

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen kansainvälistymisen linjauksia on aiemmin tutkinut ainakin Korkala (2016) ammatillisten oppilaitosten kansainvälisyysstrategioita koskeneessa selvityksessään. Selvityksessä havaittiin, että kotikansainvälisyys esiintyi reilussa puolessa (26) tutkituista oppilaitosten kansainvälisyysstrategioista, kun liikkuvuus taas mainittiin kaikissa (55) (Korkala 2016, s. 6). Liikkuvuuksien rooli oli näin ollen strategioissa selkeästi suurin, mutta kotikansainvälisyyskin oli oppilaitostasolla verrattain hyvin esillä, verrattuna esimerkiksi tämän tutkimuksen eurooppalaisiin dokumentteihin, joissa kotikansainvälisyys näyttää jäävän selkeästi liikkuvuuden jalkoihin.

Aineiston suomalaisia kansainvälistymisen dokumentteja verratessa korkeakoulujen Kv-suosituksissa (D4) liikkuvuuteen liittyvät tavoitteet mainitaan jo vahvemmin:

Edistetään opiskelijoiden ja koko sektorin henkilökunnan kansainvälisiä valmiuksia ja lisätään kansainvälistä liikkuvuutta. Hyödynnetään täysmääräisesti ja strategisesti Erasmus+ ja EU TKI-ohjelmien liikkuvuusosioita. Korkeakoulut huomioivat korkeakouluopiskelijoiden kasvavan liikkuvuuden vaatimukset vastavuoroisesti entistä suurempien vaihto-opiskelijamäärien vastaanottamisella. (D4: Kv-linjaukset 2017.)

Konkreettisissa tavoitteissa esitetään kuitenkin vaihtoehtona myös muu kansainvälisessä ympäristössä tapahtuva opiskelu- tai harjoittelujakso, jonka ympäristöä ei ole tarkennettu:

Mahdollistetaan kaikkiin korkeakoulututkintoihin (ml. tutkijankoulutus) kansainvälisten valmiuksien luomista edistävä opiskelu-, tutkimus- tai harjoittelujakso ulkomailla tai kansainvälisessä ympäristössä tapahtuva ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta sisältävä opiskelu- ja harjoittelujakso (D4: Kv-linjaukset 2017).

Tekstin muotoilusta voi päätellä, että jäljempänä mainittu kansainvälisessä ympäristössä tapahtuva oppiminen voisi siis tapahtua muuallakin kuin ulkomailla, vaikka *kotikansainvälisyys*-termiä tai muuta kotimaista oppimisympäristöä ei erikseen mainita. Vaikka lauseessa onkin selkeästi esitetty kansainvälisten

valmiuksien hankkimiselle kaksi erillistä tapaa, jää kotikansainvälisyyden mahdollisuus tässä konkreettisesti sanoittamatta ja ainakin tutkijan mieleen nousee tästä kysymys, voiko muotoiluun sisältyä tarkoituksellista painotuseroa korostaa hienoisesti liikkuvuuden roolia kansainvälisten valmiuksien hankkimisessa, varsinkin, kun aineistossa muutenkin liikkuvuus mainitaan tiheämmin kuin kotikansainvälisyys.

Vaikka *kotikansainvälisyyttä* ei sanana mainitakaan kaikissa aineiston dokumenteissa, nostetaan kulttuurienvälinen oppiminen ja kulttuurinen monimuotoisuus esiin usein paikoin, täsmentämättä, missä oppimisympäristössä osaaminen tarkalleen tulisi hankkia. Esimerkiksi Nuoret liikkeelle -suosituksessa (D2) korostetaan kielellisten ja monikulttuuristen taitojen hankkimista jo nuoresta alkaen, ja tällä voikin nähdä olevan yhteyksiä myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksiin, joissa kansainvälisyyttä käsitellään nimenomaan kulttuurien välisen oppimisen kautta (ks. tarkemmin luku 2.2):

Kielten oppiminen ja monikulttuuristen taitojen hankkiminen on tärkeää jo koulutuksen varhaisesta vaiheesta alkaen, ja tätä varten kannustetaan kehittämään sekä yleisen että ammatillisen koulutuksen puitteissa laadukkaita liikkuvuuden kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia (D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011).

Määrällisessä erittelyssä voidaan myös havaita, että tasavertaisten liikkuvuusmahdollisuuksien takaaminen kaikille nousee eri dokumenteissa tasaisesti esiin ja erityisesti aineistona olleissa päätöslauselmissa korostetaan, että osallistumisen esteitä tulee raivata liikkuvuuksien tieltä:

Lisätoimia on toteutettava kaiken tyyppiseen oppimiseen ja opetukseen liittyvän liikkuvuuden esteiden poistamiseksi, mukaan lukien koulutukseen pääsyyn, ohjaukseen, opiskelijapalveluihin ja tutkintojen tunnustamiseen liittyvät ongelmat sekä nykyisten ja tulevien matkustusrajoitusten vaikutukset (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Analyysissa mukana olleiden eurooppalaisten dokumenttien ohjaava linja näyttäisikin selkeästi olevan juuri liikkuvuuksien mahdollistaminen kaikille eikä niinkään se, että tarjottaisiin kotikansainvälistymisen avulla muita tapoja kartuttaa kansainvälistä osaamista. Kansallisten ohjaavien dokumenttien linja eroaa siis tässä eurooppalaisista.

6.2 Millaisia tavoitteita kansainvälisyydelle annetaan?

Kuten luvussa 5.5.3 jo esiteltiin, tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena syntyi kolme pääluokkaa, joihin kuuluu yhteensä 17 alaluokkaa. Luokat kuvaavat niitä tavoitteita ja suuntaviivoja, joita aineistossa nostettiin esiin kansainvälistymiseen ja kansainvälisyyteen ohjaamiseen liittyen. Tässä luvussa esitellään tarkemmin jokainen pääluokka ja siihen liittyvät alaluokat. Alla olevassa taulukossa 4 on vielä tiivistetysti esitetty pää- ja alaluokat, jotta tulosluvun lukeminen olisi helpompaa.

Taulukko 4

Pääluokat ja alaluokat tiivistettynä.

Luokittelun tulokset		
<p>Pääluokka 1: Euroopan kilpailukyvyn ja talouskasvun näkökulma</p>	<p>Pääluokka 2: Yhteiskunnallisten arvojen ja ilmiöiden näkökulma</p>	<p>Pääluokka 3: Yksilöiden henkilökohtaisen elämän ja kehityksen näkökulma</p>
<p>Alaluokat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työllisyys • Talous • Kilpailukyky • Huippuosaaminen 	<p>Alaluokat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elinikäinen oppiminen • Aktiivinen kansalaisuus • Tasa-arvo • Kestävä elämäntapa • Digitalisaatio • Moninaisuus • Demokratia ja rauha 	<p>Alaluokat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taidot ja osaaminen • Sosiaalinen hyvinvointi • Kielitaito • Ura • Inhimillinen pääoma • Luovuus

Luokkien muodostaminen ei tämän aineiston tapauksessa ollut täysin yksiselitteistä, sillä monet teemat olisivat voineet sopia useampaankin kuin yhteen pääluokkaan. Tällaisia olivat esimerkiksi ”elinkäinen oppiminen” ja ”aktiivinen kansalaisuus” jotka liittyvät vahvasti sekä pääluokkaan kaksi että kolme. Ne luokiteltiin tässä tapauksessa luokkaan kaksi, koska dokumenttiteksteissä ne

esiintyvät pääosin yhteiskunnallisessa merkityksessä enemmän kuin yksilön kehittymisen näkökulmassa.

Ensimmäinen pääluokka: Euroopan kilpailukyvn ja talouskasvun näkökulma

Tämä pääluokka sisältää neljä alaluokkaa: työmarkkinoiden tarvetta, työvoimaa ja työllistävyyttä kuvaavat, taloutta ja kasvua kuvaavat, kilpailukykyyn liittyvät ja huippuosaamiseen liittyvät maininnat. Näistä ensimmäiset, eli työmarkkinoiden tarvetta, työvoimaa ja työllistävyyttä kuvaavat ilmaukset, nousivat aineistossa esiin määrällisesti suurimpana sekä kansainvälisyyttä määrittävissä (14 mainintaa) että ohjausta määrittävissä dokumenteissa (10 mainintaa). Suoraan talouskasvuun, kilpailukyvn parantamiseen ja huippuosaamiseen liittyviä ilmauksia taas esiintyi dokumentissa verrattain vähän vastoin tutkijan ennakkoodotuksia. Vaikka työllisyyteen liittyvä alaluokka oli yhdessä ”taidot ja osaaminen” -alaluokan kanssa määrällisesti aineiston suurin (24 mainintaa), osui kokonaisuudessaan tähän pääluokkaan 34 eri kuvausta, joka on pääluokista vähiten.

Työllisyysnäkökulman vahvan ja tasaisen esiintymisen sekä koulutuskentän että ohjauksen aineistoissa voi nähdä kertovan aiheen painoarvosta koulutuskentän kansainvälistymisen ja ohjauksen kehittämissuunnille. Työllisyyteen liittyvät ilmaukset esiintyvät usein liikkuvuutta kuvaavien tekstien yhteydessä, ja liikkuvuus nähdäänkin aineiston perusteella selkeästi työllistävyyttä lisäävänä tekijänä, kuten esimerkiksi seuraavista lainauksista käy ilmi:

Oppijoiden, opettajien, opettajankouluttajien ja henkilöstön liikkuvuus on olennainen osa elinikäistä oppimista ja tärkeä keino lisätä yksilöllistä kehitystä, **työllistettävyyttä** ja sopeutumiskykyä, sitä olisi edelleen laajennettava keskeisenä EU:n yhteistyön osana sekä välineenä, jolla parannetaan koulutuksen laatua ja osallistavuutta ja edistetään monikielisyttä EU:ssa (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Jäsenvaltiot markkinoivat oppimiseen liittyvän liikkuvuuden lisäarvoa oppijoille, heidän perheilleen, opettajille, kouluttajille, nuorisotyöntekijöille ja työnantajille itsensä toteuttamisen sekä ammattitaidon, kielitaidon, sosiaalisten ja kulttuurienvälisen taitojen, luovuuden, aktiivisen kansalaisuuden ja **työllistävyyden kehittämisen kannalta erityisesti työmarkkinoiden jatkuvan globaalistumisen yhteydessä** (D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011).

Elinäkaisella ohjauksella edistetään **taloudelliseen kehitykseen, työmarkkinoiden tehokkuuteen** sekä ammatilliseen ja maantieteelliseen liikkuvuuteen tähtäävien Euroopan unionin tavoitteiden saavuttamista parantamalla koulutukseen ja ammattikoulutukseen, elinikäiseen oppimiseen ja inhimilliseen pääomaan sekä **työvoiman kehittämiseen tehtyjen investointien tehokkuutta** (D7: Päätöslauselma LLG 2004).

Kansainvälinen toiminta on **talouden toimivuuden, kannattavuuden ja kasvun** keskeinen edellytys. Kansainvälisyys on yksi tekijöistä, joka **lisää kasvua** ja hyödyttää kaikkia. Liikkuvat ihmiset vievät ja tuovat virikkeitä, synnyttävät dynamiikkaa **työmarkkinoilla** eli luovat ja tuovat osaamista, henkistä ja sosiaalista pääomaa sekä elinvoimaa yrityksiin, maakuntiin ja Suomeen. (D9: ELO-strategia 2020.)

Kiinnostavaa on, että työllisyyteen liittyvien ilmauksien kanssa rinta rinnan korostetaan maininnoissa lähes poikkeuksetta myös yksilölliseen kehitykseen liittyviä teemoja, eli näiden näkökulmien nähdään kulkevan käsi kädessä. Siekinen (2013, s. 13) on aiemmin nostanut esiin, että kansainvälistymisen taloudellisista ja kulttuurisista näkökulmista ei useinkaan puhuta samoissa pöydissä eikä niitä tarkastella yhtä aikaa, vaikka taloudelliset ja kulttuuriset näkökulmat voisivat täydentää hyvin toisiaan. Ainakin tässä aineistossa taloudelliset, yhteiskunnalliset ja yksilölliset näkökulmat näyttävät kuitenkin kulkevan käsi kädessä. Tämä tulee ilmi esimerkiksi seuraavissa lainauksissa, ja myös osassa edellisistä, työllisyyteen liittyvistä kuvauksista nämä eri näkökulmat ovat kietoutuneet yhteen ja niiden nähdään tuovan toisilleen lisäarvoa.

Oppimiseen liittyvä liikkuvuus, jolla tarkoitetaan oleskelua ulkomailla uusien tietojen, taitojen ja pätevyyden hankkimiseksi, on yksi keskeisistä keinoista, joilla nuoret voivat parantaa tulevaa **työllistävyyttään**, lisätä muiden kulttuurien tuntemustaan, kehittää luovuuttaan sekä kehittyä yksilöinä ja aktiivisina kansalaisina (D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011).

Erasmus+ -ohjelma lisää yhteiskunnallisia yhteyksiä liikkuvuuden, vaihdon ja valmiuksien kehittämisen avulla, edistää sosiaalista selviytymiskykyä, inhimillistä kehitystä, **työllistettävyyttä** sekä aktiivista osallistumista – –. Toiminta tarjoaa vastauksen laatuun, nykyaikaistamiseen ja **työllistettävyyteen** liittyviin haasteisiin. (D3: Erasmus+ 2023.)

Tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa yhteiskunnassa kansainvälisyysosaaminen on yksi kansalaistaito osana sivistystä. Kansainvälinen kokemus kehittää taitoja, jotka auttavat **työnhaussa, työelämässä** ja hyvän elämän rakentamisessa. (D9: ELO-strategia 2020.)

Vastoin tutkijan ennakko-odotuksia vahvaa talouskasvuun tai huippuosaamisen edistämiseen ohjaavaa tekstiä ei aineiston kansainvälistymistä kuvaavissa tavoitteissa ollut juurikaan. Talous, kasvu ja huippuosaaminen mainitaan yhtenä näkökulmana muiden yhteiskunnallisten ja yksilöllisten hyötyjen joukossa. Toimiva talous näyttäytyy siis aineistossa yhtenä mutta ei ainoana kansainvälistymisen hyötynä:

[Erasmus+-ohjelman erityistavoitteista yksi on] edistää oppimiseen liittyvää yksilöiden ja ryhmien liikkuvuutta samoin kuin yhteistyötä, laatua, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta, **huippuosaamista**, luovuutta ja innovointia koulutusalan organisaatioiden ja koulutuspolitiikan tasolla (D3: Erasmus+ 2023.)

Kansainvälinen toiminta on **talouden toimivuuden, kannattavuuden ja kasvun** keskeinen edellytys. Kansainvälisyys on yksi tekijöistä, joka lisää kasvua ja hyödyttää kaikkia. Liikkuvat ihmiset vievät ja tuovat virikkeitä, synnyttävät dynamiikkaa työmarkkinoilla eli luovat ja tuovat osaamista, henkistä ja sosiaalista pääomaa sekä elinvoimaa yrityksiin, maakuntiin ja Suomeen. (D9: ELO-strategia 2020.)

Toinen pääluokka: Yhteiskunnallisten arvojen ja ilmiöiden näkökulma

Pääluokkaan kaksi kerättiin ne kuvaukset, joissa kansainvälistymiseen liittyen nostettiin esiin ajankohtaisia yhteiskunnallisia haasteita tai ilmiöitä sekä yhteiskunnallisia arvoja tai tavoitteita, joita kansainvälistymisellä halutaan edistää. Pääluokkaan sisältyy seitsemän alaluokkaa, jotka ovat ”elinikäinen oppiminen”, ”aktiivinen kansalaisuus”, ”tasa-arvo”, ”kestävä elämäntapa”, ”digitalisaatio”, ”moninaisuus” sekä ”demokratia ja rauha”. Määrällisesti tähän pääluokkaan sijoittui kaikista eniten mainintoja (72). Tässä pääluokassa maininnat myös jakautuivat alaluokkien kesken huomattavasti tasaisemmin (5–14 mainintaa) kuin kahdessa muussa alaluokassa, joista löytyi selkeästi yksi alaluokka, joka sai mainintoja yli muiden. Pääluokan suuren määrällisen koon ja mainintojen tasaisehkon jakautumisen alaluokkiin voi nähdä kertovan siitä, että erilaiset yhteiskunnallisiin arvoihin ja ajankohtaisiin ilmiöihin liittyvät teemat nähdään aineiston politiikkadokumenteissa selkeästi kansainvälistymiseen ja ohjaukseen liittyvinä tekijöinä ja ne on huomioitu politiikkadokumenteissa monipuolisesti.

Elinikäisen oppimisen rooli yhtenä eurooppalaisen koulutuspolitiikan kulmakivenä ja sen edistämisen tärkeys nousee maininnoissa esiin tasaisesti, ja tämä olikin tässä pääluokassa eniten esiintynyt alaluokka (14 mainintaa). Elinikäinen oppiminen luokiteltiin tähän pääluokkaan, koska maininnoissa elinikäistä oppimista käsitellään pääosin nimenomaan yhteiskunnallisena, koulutuskentän läpäisevänä ilmiönä, johon kansalaisia halutaan kannustaa:

Edistetään ulkomailla suoritettujen tutkintojen ja opintojaksojen automaattista vastavuoroista tunnustamista, jotta **voidaan tukea liikkuvuutta ja oppimisen jatkamista** samalla kun varmistetaan, että laadunvarmistusmekanismit antavat vahvan perustan **kansalaisten luottamukselle oppimisen jatkamista kohtaan** (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Kansainvälistä osaamista vahvistavat laaja-alaisen osaamisen alueista erityisesti vuorovaikutusosaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen. Näiden osana tai **lisäksi painottuvat** globaalikansalaisen asenne, kulttuuriset ja kielitaidot, yhteistyö- ja tiimitaidot sekä **avoin kiinnostus uusien ulottuvuuksien ja mahdollisuuksien kohtaamiseen ja elinikäiseen oppimiseen**. (D6: LOPS 2019.)

Myös elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuksien välillä nähdään aineistossa tiivis side:

Koska oppijoiden, opettajien, opettajankouluttajien ja henkilöstön **liikkuvuus on olennainen osa elinikäistä oppimista** ja tärkeä keino lisätä yksilöllistä kehitystä, työllistettävyyttä ja sopeutumiskykyä, sitä olisi edelleen laajennettava keskeisenä EÜ:n yhteistyön osana sekä välineenä, jolla parannetaan koulutuksen laatua ja osallistavuutta ja edistetään monikielisyttä EU:ssa (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Aineistossa toki tunnustetaan myös elinikäisen oppimisen rooli yksilön henkilökohtaiseen kehitykseen eli pääluokkaan 3 liittyviin tavoitteisiin, mutta nivotaan se toisaalta samalla vahvasti yhteen myös pääluokkaan 1 liittyvien talouskasvun näkökulmiin:

Ohjelman [Erasmus+] yleisenä tavoitteena on **tukea elinikäisen oppimisen avulla ihmisten koulutuksellista, ammatillista ja henkilökohtaista kehitystä** koulutus-, nuoriso- ja liikunta- ja urheilualalla Euroopassa ja muualla ja **edistää näin kestävästä kasvusta, laadukkaita työpaikkoja ja sosiaalista koheesiota sekä innovointia ja vahvistaa eurooppalaista identiteettiä** (D3: Erasmus+ 2023).

Elinikäisen ohjauksen jälkeen eniten mainintoja saanut alaluokka oli aktiivinen kansalaisuus (13 mainintaa), jota kuvattiin aineistossa myös osallisuuden ja toimijuuden termein. Nämä maininnat korostuivat erityisesti koulutuksen kansainvälistymisen dokumenteissa. Ohjauksen dokumenteissa puhuttiin myös osallisuudesta, mutta useimmiten sosiaalisen osallisuuden kontekstissa, jonka tässä luokittelussa nähtiin kuuluvan sosiaalisen hyvinvoinnin alaluokkaan. Aktiivista kansalaisuutta kuvaavaan luokitteluun taas poimittiin mainintoja, joissa tavoitteena nähtiin olevan aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan tavalla tai toisella:

Konkreettiset toimet: **Kansalaisvaikuttamisen**, kulttuurienvälisen ja sosiaalisten taitojen, keskinäisen yhteisymmärryksen ja kunnioituksen sekä itselle kuuluvien demokraattisten arvojen ja perusoikeuksien tiedostamisen edistäminen kaikilla koulutuksen tasoilla ja kaikissa koulutusmuodoissa (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Laadukas ja **osallistava koulutus** sekä epävirallinen ja arkioppiminen antavat nuorille ja kaikenikäisille osallistujille pätevyyden ja taidot, **joita mielekäs osallistuminen demokraattiseen yhteiskuntaan**, kulttuurien välinen ymmärrys ja onnistunut siirtyminen työmarkkinoille edellyttävät (D3: Erasmus+ 2023).

Opiskelija vahvistaa ihmisoikeuksien tuntemustaan ja **toimijuuttaan** ihmisoikeuksien, yhdenvertaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja eettisesti vastuullisten elintapojen edistämiseksi (D6: LOPS 2019).

Aineistossa erityisesti Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3) nostetaan laajemminkin esiin, että vähäinen demokratiaan osallistuminen sekä heikko kiinnostus Eurooppa-asioihin, jotka ovat Euroopan laajuisia haasteita, vaikuttavat kaikkien Euroopan kansalaisten elämään. *Erasmus+-ohjelmaoppaan 2021–2027* (2023, s. 4) mukaan eurooppalaisen identiteetin vahvistaminen ja nuorten osallistuminen demokraattisiin prosesseihin ovatkin Euroopan unionin tulevaisuuden kannalta ratkaisevan tärkeitä asioita. Myös Euroopan parlamentin nuorisobarometrin (*European Parliament Youth Survey*, 2021) tulokset vahvistavat Erasmus+-oppaassa esitettyä näkemystä. Barometrissa (2021, s. 8) käy ilmi, että 55 % nuorista kokee, ettei ymmärrä mitään tai juuri mitään EU:sta. Samassa kyselyssä myös usko siihen, että he voisivat vaikuttaa itseään koskeviin poliittisiin päätöksiin ja lakeihin oli varsin heikkoa. Nuorista 57 % koki, että heillä ei ole ollenkaan tai juuri ollenkaan mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon ja lakeihin paikallisella tasolla, ja jopa 70 % ajatteli näin EU-tason päätöksenteosta.

Seuraavana alaluokkana ovat tasa-arvoisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja eriarvoisuuden purkamiseen liittyvät maininnat (12 mainintaa). Nämä ilmaisut korostuivat aineiston EU-tason dokumenteissa sekä Suomen ELO-strategiassa, kun taas esimerkiksi kansallisissa koulutuksen kansainvälistymisen dokumenteissa näitä ei juuri ollut. Elinikäisen ohjauksen sisällyttämistä elinikäisen oppimisen strategioihin määrittävä päätöslauselma (D8) muistuttaa, että "[s]osiaalinen osallisuus ja yhtäläiset mahdollisuudet ovat edelleen koulutus- ja työllisyyspolitiikan merkittäviä haasteita", ja dokumenteissa otettiin selkeästi kantaa sekä ohjauksen että kansainvälistymisen rooleihin tasa-arvon toteutumisen ja eriarvoisuuden purkamisen välineenä:

Lisätoimia on toteutettava kaiken tyyppiseen oppimiseen ja opetukseen liittyvän **liikkuvuuden esteiden poistamiseksi** (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Ohjaus on tärkeää **kansalaisten sosiaalisen ja taloudellisen integroitumisen edistämiseksi**, koska **sillä tuetaan kaikkien koulutus- ja työmahdollisuuksia**, lisätään koulutuksen loppuun suorittaneiden määrää kaikilla koulutuksen tasoilla, mukaan lukien jatko- ja korkeakoulutus sekä aikuiskoulutus, ja helpotetaan opiskelijoiden ja työntekijöiden ammatillista ja maantieteellistä liikkuvuutta (D7: Päätöslauselma LLG 2004).

Aivan erityisesti eriarvoisuuden purkamisen näkökulma korostuu aineistossa 9 eli Suomen omassa *Elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023* (2020), joka nostaa eriarvoisuuden lisääntymisen esiin yhtenä aikamme keskeisenä haasteena. Yhdenvertainen ja kestävä ohjaus on yksi strategian kuudesta ohjauksen kehittämistavoitteesta sekä alkuperäisessä versiossa että vuonna 2023 tehdyissä päivityksissä.

2020-luvun **ohjausosaamisen kehittämistarpeissa nousee esiin** globaaleja teemoja, kuten kansainvälinen liikkuvuus, **eriarvoisuuden lisääntyminen**, digitalisaatio ja ilmastotavoitteet (D9: ELO-strategia 2020).

Ohjauksen rooli eriarvoisuuden purkamisessa, ilmastotietoisuuden lisäämisessä, yhteiskunnallisen digiloikan tekemisessä, kansainvälistymisessä sekä ennakkoluulottomien ja hyvinvointia edistävien koulutus- ja työuravalintojen vauhdittajana **tulisi tunnustaa** ja kehittää ohjausosaamista erityisesti näissä teemoissa (D9: ELO-strategia 2020).

Jotkin eri alaluokkien maininnat esiintyvät säännöllisesti yhdessä. Tällaisia olivat erityisesti ”digitalisaatio” ja ”kestävä elämäntapa”. Nämä kuvattiin teksteissä globaaleina ajankohtaisina haasteina tai kehityskulkuina, jotka liittyvät myös kansainvälistymiseen ja haastavat sitä, mutta jotka täytyy myös ratkoa ja selittää yhdessä kansainvälisessä yhteistyössä. Näiden mainintojen osalta on havaittavissa selkeä korrelaatio dokumentin laatimisen ajankohdan kanssa, sillä kaikki näihin teemoihin liittyvät maininnat löytyvät uudemmissa dokumenteista eli vuoden 2021 Eurooppalaista koulutusaluetta koskevasta päätöslauselmasta (D1), vuoden 2023 *Erasmus+-ohjelmaoppaasta 2021–2027* (D3) ja vuoden 2020 *Elinikäisen ohjauksen strategiasta 2020–2023* (D9).

Yhteiskunnalliset, teknologiset, **digitaaliset, ympäristöön liittyvät** ja taloudelliset **haasteet vaikuttavat yhä enemmän tapaamme elää ja tehdä työtä**, kuten työpaikkojen jakautumiseen ja taitojen ja osaamisen kysyntään (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Elinikäinen oppiminen ja liikkuvuus: Päivitetään vahvistettuun Erasmus+-ohjelmaan kuuluvaa oppimiseen liittyvän liikkuvuuden kehystä, jotta voidaan mahdollistaa liikkuvuusmahdollisuuksia paljon laajemmalle valikoimalle osallistujia, **edistää vihreää ja digitaalista liikkuvuutta**, mukaan lukien yhdistämällä toimintaa verkossa ja sen ulkopuolella, ja tukea tasapainoista liikkuvuutta (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3) huomioidaankin näkyvästi sekä digitaalisuus että ympäristö ja ilmastomuutoksen torjunta, ja ne muodostavat kaksi ohjelman neljästä pääpainopistealueesta:

Erasmus+-ohjelma auttaa eurooppalaisia organisaatioita vastaamaan globalisaation, **ilmastonmuutoksen ja digitalisaation aiheuttamiin maailmanlaajuisiin haasteisiin** muun muassa tehostamalla kansainvälistä liikkuvuutta ja kolmansien maiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja vahvistaa Euroopan unionin roolia globaalina toimijana (D3: Erasmus+ 2023).

Myös ohjauksella tunnistetaan olevan merkittävä rooli teemaan liittyen:

Ohjauksen rooli eriarvoisuuden purkamisessa, **ilmastotietoisuuden lisäämisessä, yhteiskunnallisen digiloikan tekemisessä**, kansainvälistymisessä sekä ennakkoluulottomien ja hyvinvointia edistävien koulutus- ja työuravalintojen vauhdittajana tulisi tunnustaa ja kehittää ohjausosaamista erityisesti näissä teemoissa (D9: ELO-strategia 2020).

Keväällä 2019 puhjenneella koronapandemialla oli luonnollisesti suuria vaikutuksia oppilaitosten kansainvälisyystoimintaan, kun liikkuvuusjaksot pysähtyivät hetkeksi lähes kokonaan. Erasmus+-ohjelmassa virtuaalinen yhteistyö oli ollut mahdollista jo ennen pandemiaakin, mutta sen myötä se nousi yhtäkkiä keskeiseksi kansainvälistymisen muodoksi oppilaitoksissa (Korkala, 2021, s. 5). Pandemian esiin nostamien tarpeiden perusteella ohjelmaan lisättiin syksyllä 2020 myös monimuotoliikkuvuus (*blended mobility*), joka yhdistää virtuaaliliikkuvuuden ja fyysisen ulkomaanjakson (mts. 15).

Korkalan (2021, s. 19) mukaan lisääntyneen virtuaalisuuden liikkuvuuden myötä kansainvälisyys voidaan hahmottaa yhä enemmän myös muuna toimintana kuin liikkuvuutena. Virtuaalinen yhteistyö ja hanketoiminta ovat laajentaneet oppilaitosten näkökulmia kansainvälisyyteen, ja virtuaalisessa yhteistyössä verkostot voivat ulottua maantieteellisesti hyvinkin laajalle alueelle.

Toisen asteen virtuaalista liikkuvuutta koskevassa kartoituksessa (Korkala 2021, s. 18) haastateltavat nimesivät virtuaalisen kansainvälisyystoiminnan merkittäviksi hyödyiksi juuri kestävän kehityksen näkökulman sekä toiminnan tasavaroisuuden. Kun liikkuvuutta on yhteistyöhankkeessa vähän tai ei lainkaan, se vastaa ilmastotavoitteisiin sekä antaa mahdollisuuden osallistua toimintaan paljon suuremmalle ja heterogeenisemmälle joukolle oppilaita.

Myös korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten (D4) väliraportissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 38) on nostettu esiin pandemian vaikutukset kansainvälistymiselle. OKM:n väliraportti muistuttaa, että *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025* (2017) laadittiin aikana, jolloin pandemia ei ollut

vielä ravistanut kansakuntia ympäri maailman eivätkä ilmastonmuutostoitien välttämättömyys ja nopean digitalisaation kehityksen tuomat mullistukset vaikuttaneet työn tekemisen tapoihin niin voimakkaasti kuin nyt. Väliraportin mukaan (mts.) kansainvälisyyden paradigma onkin muuttunut liikkuvuuden vahvistamisesta vahvasti kohti digitaalisuutta ja uusia kanssakäymisen ja yhteistyön muotoja.

Moninaisuutta ja monimuotoisuutta koskevia mainintoja ei löytynyt aivan kaikista mutta kuitenkin useasta eri dokumentista. Elinikäisen oppimisen strategiassa moninaisuus yhdistyy erityisesti tasa-arvoisemman yhteiskunnan teemaan:

Pitkän tähtäimen tavoitteena on, että ohjaus edistää tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja monimuotoista yhteiskuntaa Suomessa (D9: ELO-strategia 2020).

Selkeästi eniten moninaisuutta korostettiin lukion opetussuunnitelman perusteissa, joissa useissa kohdin tuodaan esiin moninaisuuden käsitettä:

Lukiossa **arvostetaan kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta**. Eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. Oppiva yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansallis- ja vähemmistökieliä sekä **omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta**. (D6: LOPS 2019.)

LOPSin tavoitteissa voikin tässä yhteydessä nähdä yhtymäkohtia interkulttuurisen kompetenssin käsitteeseen, jossa korostetaan juuri yksilöiden erilaisuutta arkipäiväisenä asiana, joka on kaiken kohtaamisen lähtökohtana (Mattila & Hartikainen, 2011, s. 85).

Viimeinen alaluokka tässä kokonaisuudessa oli ”demokratia ja rauha”. Vaikka mainintoja ei määrältään ole valtavasti, on kuitenkin huomionarvoista, että myös tämä teema nousi esiin monessa eri dokumentissa ja kansainväliseen osaamiseen liittyvällä kulttuurisella ymmärryksellä nähdäänkin olevan vaikutusta myös yhteiskuntien demokratian ja rauhan ylläpitämiselle:

Eurooppalaisen koulutusyhteistyön päätavoitteena olisi oltava jäsenvaltioiden tukeminen sellaisten koulutusjärjestelmien jatkokehittämisessä, joilla pyritään varmistamaan a) kaikkien kansalaisten henkilökohtaisten, sosiaalisten ja ammatillisten tavoitteiden toteutumisen **edistään samalla demokraattisia arvoja**, tasa-arvoa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, aktiivista kansalaisuutta ja kulttuurienvälistä vuoropuhelua (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

[Erasmus+-ohjelman kansainvälisellä ulottuvuudella] myös edistetään inhimillistä ja institutionaalista kehitystä, digitaalisuutta, kasvua ja työpaikkoja, hyvää hallintotapaa sekä **rauhaa ja turvallisuutta** (D3: Erasmus+ 2023).

Opiskelija hahmottaa rakentavan vuorovaikutuksen ja kulttuurienvälisen ymmärryksen merkityksen kestäväälle tulevaisuudelle, demokratialle ja rauhalle (D6: LOPS 2019).

Kolmas pääluokka: Yksilöiden henkilökohtaisen elämän ja kehityksen näkökulma

Kolmannen pääluokan muodostavat kuvaukset, jossa kansainvälistymisen tavoitteet näyttäytyivät yksilön oman elämän ja kehityksen näkökulmasta. Tämä pääluokka sisältää kuusi alaluokkaa, jotka ovat ”taidot ja osaaminen”, ”kielitaito”, ”sosiaalinen hyvinvointi”, ”inhimillinen pääoma”, ”ura” sekä ”luovuus”.

Määrällisesti tähän pääluokkaan sijoittuu mainintoja 66, eli lähes yhtä paljon kuin edelliseen luokkaan. Mainintojen suuri määrä luokissa 2 ja 3 tuo näkyväksi sen, että dokumenteissa talouden ja kasvun näkökulmien lisäksi yhteiskunnalliset sekä yksilön omaan kasvuun ja elämänpolkuihin liittyvät näkökulmat ovat vahvasti esillä ja niillä nähdään olevan myös itseisarvoa kansainvälistymisen tavoitteina. Hieman yllättäen tämän pääluokan maininnat painottuivat vahvasti kansainvälistymistä kuvaaviin dokumentteihin (37 mainintaa) ja ohjauksen dokumentteihin mainintoja sisältyi huomattavasti vähemmän (16). Toki ohjauksen dokumentteja oli aineistossa myös määrällisesti vähemmän, mutta ero on silti selkeä verrattuna esimerkiksi työllisyyteen liittyviin mainintoihin, jotka jakautuivat tasan. Ennakkoon olisi voinut odottaa, että nimenomaan ohjausta määrittävissä asiakirjoissa olisi voimakkaammin noussut esiin yksilöiden henkilökohtaisia ura- ja elämänpolkuja ja kehittymistä kuvaavia tavoitteita.

Alaluokista selkeästi eniten esiintyi taitoihin ja osaamiseen liittyviä kuvauksia (24), mikä koko luokittelussa tarkoittaa jaettua ensimmäistä sijaa yhdessä työllisyyteen liittyvien ilmausten kanssa. Näiden kahden luokan välillä nähtiinkin selkeä yhteys, sillä koulutuskontekstissa taitojen ja osaamisen kartuttamisella on luonnollisesti suora yhteys työllistymiseen:

Koulutus- ja taitotaso, digitaaliset taidot mukaan luettuina, ovat jatkossakin keskeinen tekijä työmarkkinoilla (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Vuonna 2017 julkaisemissaan kansainvälisyyttä ja liikkuvuutta kuvaavissa teeseissään Opetus- ja kulttuuriministeriö korostikin, että kansainvälisyys, kieli- taito ja kulttuurinen herkkyys olisi nähtävä luku- ja kirjoitustaitoon verrattavina perustaitona (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2017). Aineiston dokumenteissa ei suoraan tai selkeästi määritellä, mitä kaikkea kansainvälisyysosaaminen tai kansainväliset taidot ovat. Taitojen, osaamisen ja pätevyyksien kartuttaminen linkit- tyä kuitenkin selkeästi kansainvälistymiseen ja liikkuvuuteen:

Komissio suosittelee, että jäsenvaltiot kannustavat tarjoamaan oppijoille ohjausta siinä, miten nämä voivat parhaiten hyödyntää oppimiseen liittyvää liikkuvuutta **tietojensa, taitojensa ja pätevyyksiensä kehittämiseksi** (D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011).

Euroopan kansalaisten on omaksuttava entistä enemmän tietoja, taitoja ja osaamista, joita he tarvitsevat nopeasti muuttuvassa ja yhä liikkuvammassa, monikulttuurisemmassa ja digitaalisemmassa yhteiskunnassa. Opiskelusta, oppimisesta ja työskentelystä jossain toisessa maassa olisi tultava tavanomainen käytäntö, ja kaikille olisi tarjottava mahdollisuus oppia äidinkielen lisäksi kaksi muuta kieltä. (D3: Erasmus+ 2023).

Eri dokumenteissa mainitaan erikseen koko joukko yksittäisiä taitoja kuten esimerkiksi digitaalisia, kulttuurienvälisiä tai sosiaalisia taitoja. Yksittäisistä taidoista selkeästi eniten mainintoja saivat kielitaitoon ja monikielisyyteen liittyvät maininnat (8 kpl) sekä uranhallintataidot, jotka siksi eriteltiin omiksi alaluokikseen. Kielitaidon edistäminen linkittyy perinteisesti kansainvälisiin taitoihin hyvin vahvasti, ja tässäkin aineistossa se nousi esiin tasaisesti eri aineistoista. Se erottui myös taitona, jolle annettiin hyvin konkreettisiakin tavoitteita, kuten yllä olevasta sitaatista ja alta voi havaita:

Tavoitteena on ohjata kaikkia opiskelijoita **arvostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta sekä edistää kaksi- ja monikielisyyttä** ja siten vahvistaa jokaisen opiskelijan kielellistä tietoisuutta ja metakielellisiä taitoja (D6: LOPS 2019).

Kieltenopiskelun ja kielellisen moninaisuuden edistäminen on yksi ohjelman [Erasmus+] nimenomaisista tavoitteista. **Puutteellinen kielitaito** on eurooppalaisiin koulutus- ja nuorisoalan ohjelmiin osallistumisen suurimpia esteitä. (D9: ELO-strategia 2020).

Uranhallintataidot eriteltiin urakehitykseen liittyvien mainintojen kanssa omaksi alaluokakseen.

Uranhallintataidoilla on ratkaiseva merkitys, koska ne antavat kansalaisille taidot toimia aktiivisesti oppimis- ja koulutusväylien muotoilemisessa, ammattiin sijoittautumisessa ja ammattiuran luomisessa. Nämä valmiudet, joita olisi pidettävä yllä koko elämän ajan, **perustuvat avaintaidoille, erityisesti ”oppimaan oppimisen” taidolle, sosiaalisille ja kansalaistaidoille – mukaan lukien kulttuurienväliset taidot** – sekä aloitekyvyille ja yrittäjyydelle. (D8: Päätöslauselma LLG/LLL 2008.)

Yksilöiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehittymiseen liittyvät ilmaukset jaoteltiin alaluokkiin ”sosiaalinen hyvinvointi” (9 mainintaa) ja ”inhimillinen pääoma” (7 mainintaa). Kuten aiemmin todettiin, hyvinvointiin liittyvät kuvaukset esiintyivät usein yhdessä pääluokkaan 2 luokitellun aktiivisen kansalaisuuden ja osallisuuden kanssa:

Eurooppalaisen koulutusyhteistyön päätavoitteena olisi oltava jäsenvaltioiden tukeminen sellaisten koulutusjärjestelmien jatkokehittämisessä, joilla pyritään varmistamaan a) **kaikkien kansalaisten henkilökohtaisten, sosiaalisten ja ammatillisten tavoitteiden toteutuminen edistämällä samalla demokraattisia arvoja, tasa-arvoa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, aktiivista kansalaisuutta ja kulttuurienvälisiä vuoropuhelua** (D1: Päätöslauselma EEA 2021).

Toisaalta sosiaalinen hyvinvointi kulki tasaisesti rinnalla myös työllisyyttä ja kasvua kuvaavien ilmauksien kanssa:

Erasmus+ -ohjelma lisää yhteiskunnallisia yhteyksiä liikkuvuuden, vaihdon ja valmiuksien kehittämisen avulla, **edistää sosiaalista selviytymiskykyä, inhimillistä kehitystä, työllistettävyyttä sekä aktiivista osallistumista** (D3: Erasmus+ 2023).

Kansainvälinen kokemus kehittää taitoja, jotka auttavat työnhaussa, työelämässä ja **hyvän elämän rakentamisessa** (D9: ELO-strategia 2020).

Luovuuteen liittyvät maininnat esiintyvät kaikki kansainvälisyyteen liittyvissä dokumenteissa. Niissä nostettiin esiin erityisesti monikulttuurisuuden yhteyttä luovuuden kehittymiselle, ja kuten aiemmin todettiin, ne esiintyivät usein myös yhteydessä moninaisuuden käsitteen kanssa.

Luovuuden ja innovoinnin edistämisestä koulutuksen avulla 22 päivänä toukokuuta 2008 annetuissa neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmissä korostettiin sitä, että **monimuotoisuus ja monikulttuuriset ympäristöt voivat antaa virikkeitä luovuudelle** (D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011).

Inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä (D6: LOPS 2019).

Vaikka luovuus esiintyi aineiston dokumenteissa useissa yhteyksissä, se ei silti analyysin perusteella ole kansainvälistymisen keskeisimpiä tavoitteita. Luovuus ikään kuin mainitaan yhtenä teemana muiden joukossa, mutta sen yhteyttä kansainvälistymiseen tai vaikkapa liikkuvuuteen ei painoteta yhtä voimakkaasti kuin vaikkapa taitojen ja osaamisen tai elinikäisen ohjauksen teemaa.

6.3 Kansainvälisyysohjauksen ulottuvuudet ja määritelmä

Tämän työn toisena tutkimuskysymyksen kysyttiin, mitkä asiat näyttäytyvät tämän tutkimuksen valossa kansainvälisyyteen ohjaamisen keskeisinä ulottuvuuksina. Tähän kysymykseen vastaus on hahmoteltu kuvan 3 avulla, jossa esitetään työn tuloksena esiin nousseet kansainvälisyyteen ohjaamisen viisi ulottuvuutta. Näihin ulottuvuuksiin päästiin peilaamalla sisällönanalyysissä löytyneitä kansainvälistymisen tavoitteita ja suuntaviivoja kuvaavia ala- ja pääluokkia aineistosta ja taustakirjallisuudesta esiin nousseisiin painotuksiin hermeneuttisen ajattelun mukaisesti.

Tämän työn analyysin perusteella kansainvälisyysohjauksen keskeisiä ulottuvuuksia ovat:

- 1) Oppijan henkilökohtaisen pääoman ja osaamisen kartuttamisen tukeminen.
- 2) Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden purkaminen.
- 3) Eurooppalaisen koulutuspolitiikan tavoitteiden edistäminen.
- 4) Eurooppalaisten arvojen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen.
- 5) Euroopan kilpailukyvyyn ja kasvun edistäminen.

Kuva 3

Kansainvälisyysohjauksen ulottuvuudet.



Ensimmäiseksi kansainvälisyyteen ohjaaminen voidaan siis nähdä **oppijan henkilökohtaisen pääoman ja osaamisen kartuttamisen tukemisen välineenä**. Tämä ulottuvuus noudattelee analyysin tuloksena muodostunutta pääluokkaa 3 sisältäen siihen liittyvät tekijät, eli sekä taitojen ja osaamisen kartuttamisen, mutta myös muut inhimilliseen ja henkiseen pääomaan, kasvuun ja hyvinvointiin liittyvät tekijät. Tutkimuksissa on vahvistettu, että oppimiseen liittyvä liikkuvuus lisää opiskelijoiden henkistä pääomaa, kun he pääsevät hankkimaan uusia tietoja, kielitaitoa ja kulttuurienvälisiä taitoja (*Edistetään nuorten oppimiseen liittyvää liikkuvuutta*, 2009). Oppijan kokemia hyötyjä ja liikkuvuuksien yhteydessä karttuvaa osaamista tutkitaan säännöllisesti esimerkiksi Erasmus+ Impact Study -tutkimuksen muodossa, ja perinteisten kansainvälisyystaitojen kuten kielitaidon ja kulttuurienvälisen lisäksi opiskelijat kokevat oppivansa mm. itsenäisen oppimisen taitoja, ongelmaratkaisutaitoja, tiimityötä ja avarakatseisuutta (Opetushallitus, 2020, s. 3–4). Oppijan henkilökohtainen oppiminen ja pääoman kasvu on kirjattu selkeästi myös tutkittuihin dokumentteihin.

Vaikka henkilökohtaista pääomaa kuvaavat tekstit kietoutuvat politiikkadokumenteissa yhteen yhteiskunnallisten hyötyjen kanssa, tulkitsee tämän työn tekijä dokumentteja niin, että yksilön henkilökohtaisen pääoman kasvu ja oppiminen nähdään myös itseisarvoisena tavoitteena eikä vain välineenä saavuttaa yhteiskunnallista hyötyä. Tämä on kiteytetty hyvin esimerkiksi Elinikäisen ohjauksen strategiassa (D9) esiintyvään toteamukseen siitä, että ”tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa yhteiskunnassa kansainvälisyysosaaminen on yksi kansalais-taito osana sivistystä” (*Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023*, 2020, s. 50).

Toisekseen voidaan perustellusti todeta kansainvälisyyteen ohjaamisen olevan selkeästi myös **yhteiskunnallisen eriarvoisuuden purkamisen väline**. Tulosten analyysissä pääluokkaan kaksi luokiteltiin kaikki yhteiskunnallisiin arvoihin sekä ajankohtaisiin ilmiöihin liittyvät tekijät. Tämä luokka oli sekä mainintojen ja alaluokkien määrältä suurin ja sisältää monia, hieman erilaisia näkökulmia kansainvälisyysohjaamiseen. Kun tuloksia keskustelutettiin taustakirjallisuuden kanssa, voitiin havaita erityisesti tiettyjen yhteiskunnallisten näkökulmien

nousevan esiin kansainvälisyysohjauksen määrittelyn kannalta, ja yksi näistä on yhteiskunnallisen eriarvoisuuden purkaminen.

Sekä aineistona toimivat dokumentit että tutkimuksessa käytetty taustakirjallisuus (mm. Siekkinen, 2013; Siltala, 2013; de Wit ym., 2015; Teeri, 2019) ottavat järjestelmällisesti kantaa siihen, että kansainvälistymisen mahdollisuudet kuuluvat kaikille ja kansainvälistymisen pääkanavana nähtävän liikkuvuuden esteitä tulee systemaattisesti poistaa. Tutkimusnäyttö osoittaa, että sosioekonominen tausta vaikuttaa liikkuvuusorientaatioon ja että ns. heikomman tulotason perheestä tulevat oppijat hyötyvät liikkuvuudesta (Penttinen ym., 2017, s. 10). Aineiston politiikkadokumenteissa taas tuodaan esiin, että kansainvälisen osaamisen kartuttaminen edistää oppijan työllistymismahdollisuuksia, ja näin sen voidaan nähdä tasaavan hyvinvointieroja ja luovan tasa-arvoisempia tulevaisuuden mahdollisuuksia eri taustoista tuleville kansalaisille.

Yhtenä kansainvälisyyteen ohjaamisen haasteena Elinikäisen ohjauksen strategiassa (D9) nostetaan kuitenkin se, että ohjaaja ei aina näe sen koskettavan omia ohjattaviaan:

Kansainvälistymispalveluiden ohjauksen kehittämishaasteet liittyvät ensisijaisesti ohjausalan ammattilaisten osaamisen kehittämiseen. Kansainvälisyyden arvoa tai sen tuomia hyötyjä ei tunnusteta. Kansainvälisyyteen ohjaamista saatetaan pitää liian vaikeana tai nähdään, ettei se koske omia asiakkaita tai ohjattavia. (D9: ELO-strategia 2020.)

Myös Garamin (2012, s. 22) mukaan asenteet ja henkilökunnan osaaminen ovat keskeisiä tekijöitä kansainvälistymisen toteutumisessa. Hän nostaa esiin, että kansainvälisyyttä ei välttämättä ajatella omaan työhön kuuluvana osana, vaan ylimääräisenä vaivana (mts. 24).

Tästä päästäänkin kolmanteen ulottuvuuteen, joka on **eurooppalaisen koulutuspolitiikan tavoitteiden edistäminen**. Kuten tämän tutkimuksen luvussa kolme on nostettu esiin, eurooppalainen yhteistyö on koulutuksen kentällä vahvaa. Elinikäinen oppiminen ja liikkuvuus ovat eurooppalaisen koulutuspolitiikan keskeisiä tavoitteita, voisi jopa sanoa ihanteita, joiden katsotaan hyödyttävän sekä yksilöitä itseään että luovan vahvempaa yhtenäisempää Eurooppaa. Yhteistyö ja yhteiset arvot eivät ole myöskään jääneet pelkäksi sanahelinäksi, vaan Lisbonin strategia toimeenpanoasiakirjoineen yhdessä Bolognan ja

Kööpenhaminan prosessien kanssa on tuottanut myös sekä liikkuvuutta että elinikäistä oppimista hyödyttäviä konkreettisia välineitä, kuten korkea-asteen opintosuoritusten ja arvosanojen siirtojärjestelmä ECTS ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmä ECVET, jotka myös opiskelijan kannalta tuovat liikkuvuuden hyödyt konkreettisesti esiin.

Työn alussa nostettiin esiin, kuinka elinikäisen oppimisen ajatus vakiintui (Nyyssölä & Hämäläinen, 2002, s. 43) koulutusjärjestelmään hyvin nopeasti 2000-luvun alkupuolella. Elinikäisen oppimisen arvot ovat suomalaisessa yhteiskunnassa hyväksytyt hyvin myös kansalaisten keskuudessa. Sitran vuonna 2019 toteuttamassa elinikäistä oppimista koskevassa kyselyssä (Sitra 2020) jopa 89 % vastaajista oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että laaja yleissivistys on itsessään arvokasta ja 87 % täysin tai melko samaa mieltä siitä, että elinikäinen oppiminen on ihmisen perusoikeus. Ohjatessaan opiskelijoita kansainvälisyyteen ohjaaja siis edistää samalla suurempia koulutuspoliittisia tavoitteita kuin vain oman oppilaitoksensa strategiaa.

Neljänneksi kansainvälistymisen ja kansainvälisyyteen ohjaamisen voidaan nähdä palvelevan myös **eurooppalaisten arvojen toteutumista ja sosiaalista hyvinvointia yhteiskunnassa**. Euroopan unionin perusarvoja ovat loukkaamaton ihmisarvo, vapaus, demokratia, oikeusvaltioperiaate, kansalaisten tasa-arvo sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen (*EU:n päämäärät ja arvot*, 2024). Vapauteen sisältyy myös liikkumisen vapaus, ja liikkuvuus nähdäänkin EU-asiakirjoissa paitsi yhtenä elinikäisen oppimisen konkreettisenä toteutumismuotona myös EU-kansalaisten keskeisenä perusoikeutena.

Viime vuosien kehitys on herättänyt huolta eurooppalaisten arvojen toteutumisesta ja horjuttanut turvallisuuden tunnetta myös Euroopassa. Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan, demokratian heikkeneminen ja oikeusvaltion tila Unkarissa ja Puolassa sekä euroskeptisen äärioikeiston vaalisuosio monissa jäsenmaissa herättävät keskustelua koko Euroopan ja sen jäsenvaltioiden kehitysuunnasta. Aineiston eri dokumenteissa nostetaankin selkeästi esiin, että kansainvälistymisellä ja ohjauksella voidaan vaikuttaa näihin yhteiskunnallisen kehityksen suuntiin.

Päätöslauselmassa eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (D1) yhtenä toimenpiteenä korostetaan, että kansalaisvaikuttamisen, kulttuurienvälisen ja sosiaalisten taitojen, keskinäisen yhteisymmärryksen ja kunnioituksen sekä itselle kuuluvien demokraattisten arvojen ja perusoikeuksien tiedostamisen edistämistä kaikilla koulutuksen tasoilla ja kaikissa koulutusmuodoissa (Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista – (2021/C 66/01), 2021, s. 18). Erasmus+-ohjelmaoppaassa (D3) taas muistutetaan, että “[e]urooppalaisen identiteetin vahvistaminen ja nuorten osallistuminen demokraattisiin prosesseihin ovat Euroopan unionin tulevaisuuden kannalta ratkaisevan tärkeitä asioita” (*Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027*, 2023, s. 5). Ohjelmaoppaassa myös nostetaan erikseen esiin, että ohjelmaan liittyvä kansainvälinen ulottuvuus edistää myös rauhaa ja turvallisuutta yhteiskunnassa (mts. 13) Sama tavoite on myös yksi elinikäisen ohjauksen peruseriaatteista. Elinikäisellä ohjauksella pyritään edistämään sellaisten yhteiskuntien syntyä, joissa kansalaiset aktiivisesti edistävät sosiaalista, demokraattista ja kestävä kehitystä (Vuorinen & Watts, 2013, s. 14).

Viidenneksi kansainvälisyyden ohjaaminen näyttölee analyysin perusteella roolia **eurooppalaisen kilpailukyvyyn ja kasvun edistämisen välineenä**. Kuten alaluvussa 6.2 tuotiin esiin, nousi dokumenteista järjestelmällisesti esiin kansainvälistymisen merkittävänä tavoitteena kansalaisten työllistyvyyden edistäminen, joka taas on merkittävä tekijä Euroopan kilpailukyvyyn ja talouden kasvun tekijä. Myös elinikäisen ohjauksen rooli työllistyvyydelle nostetaan selkeästi esiin:

Elinäkäinen korkealaatuinen ohjaus on koulutus- ja työllistyvyysstrategioissa keskeinen tekijä, kun pyritään saavuttamaan strateginen tavoite, jonka mukaan Euroopasta on tullava maailman dynaamisin tietoon perustuva yhteiskunta vuoteen 2010 mennessä (D7: Päätöslauselma LLG 2004).

Erityisesti liikkuvuuksiin osallistumisen nähdään aineistossa lisäävän monipuolista kansainvälistä osaamista, josta on hyötyä työmarkkinoilla. Myös opiskelijoilla itsellään on eri tutkimusten mukaan varsin myönteinen käsitys siitä, että liikkuvuusjaksot hyödyttävät omaa urakehitystä (Penttinen ym., 2017, s. 13). Myös Euroopan komission vihreä kirja *Edistetään nuorten oppimiseen liittyvää*

liikkuvuutta (2009) kuvaa oppimiseen liittyvän liikkuvuuden olevan keskeisiä keinoja, joilla etenkin nuoret voivat parantaa tulevaa työllistettävyyttään ja kehittää itseään. Sen mukaan myös työnantajat tunnustavat nämä hyödyt ja pitävät niitä arvossa. Penttinen ym. (mts. 13) kuitenkin nostavat esiin, että objektiivisiin mittareihin perustuvat työllisyys- ja uravaikutuksia koskevat tutkimustulokset ovat tämän osalta ristiriitaisia eikä liikkuvuuteen osallistumisen suorasta vaikutuksesta myöhempään ammattiasemaan tai työllistymiseen ole yksiselitteistä näyttöä.

Esitetyt viisi kansainvälisyysohjauksen ulottuvuutta kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Kun ohjaajana edistää yhtä, edistää useimmiten tietoisesti tai tietämättään muitakin. Kansainvälisyyteen ohjaavalle oppilaitoksen henkilöstölle arjessa korostuu todennäköisesti erityisesti oppijan omaan kasvuun ja osaamisen kartuttamiseen liittyvä näkökulma, mutta kansainvälisyyteen ohjaamisella tavoitellaan myös laajempaa yhteiskunnallista vaikutusta, joka voi työn hälinässä jäädä kansainvälisyyteen ohjaavalta opettajalta, opinto-ohjaajalta tai kv-yksikön työntekijältä vähemmälle huomiolle. Toki on myös mahdollista, että opiskelija saa arjessa aivan laadukasta kansainvälisyyteen ohjaamisen palvelua, vaikka ohjaaja ei olisikaan syvällisesti pohtinut kansainvälisyyteen ohjaamisen kaikkia eri ulottuvuuksia. Laajemman kuvan ymmärtäminen voi kuitenkin auttaa ohjaajaa toteuttamaan kansainvälisyyteen ohjaamista systemaattisemmin ja tuoda myös merkityksellisuuden tunnetta työhön. Esimerkiksi Garam (2012, s. 4) onkin todennut, että korkeakoulutuksessa oppilaitoksilla on varsin hyvä ja monipuolinen käsitys siitä, mitä kansainvälistymisen tukemisen keinoja heillä on. Haaste ei hänen mukaansa olekaan niinkään ideoiden tai mahdollisuuksien puutteessa, vaan tarve olisi enemmänkin kehittää systemaattisuutta ja suunnitelmallisuutta. EAIE:n (European Association for International Education) barometrin (*EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, 2018, s. 39) mukaan taas Pohjois-Euroopan korkeakouluissa suurimpina sisäisinä kansainvälistymisen haasteina näyttäytyvät ope-tushenkilöstön heikko sitoutuminen (43 %), oppilaitoksen oman rahoituksen rajallisuus (38 %) ja kansainvälisen toiminnan järjestämisen heikko arvostus korkeakouluissa (27 %). Kansainvälisyyteen ohjaamisen laajemman tavoitekentän

sekä kansainvälisyyteen ohjaamisen poliittisen päätöksenteon ja perusteiden ymmärtäminen voi toivon mukaan auttaa myös oppilaitoksen henkilöstöä tunnistamaan teeman tärkeyden ja pitkän aikavälin hyödyt niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli kahden tarkemman tutkimuskysymyksen avulla selvittää, miten jo arkikäytössä olevaa kansainvälisyysohjausta voisi määritellä koulutuksen kentällä. Kun tutkimusaineiston pohjalta muodostettuja kansainvälistymisen tavoitteita (taulukko 3) sekä kansainvälisyyteen ohjaamisen keskeisiä ulottuvuuksia (kuva 3) peilataan työssä aiemmin esitettyihin ohjauksen ja erityisesti elinikäisen ohjauksen määritelmiin, muodostuu työn tuloksena seuraava ehdotelma kansainvälisyysohjauksen määritelmäksi:

Kansainvälisyysohjaus koulutuksen kentällä on elinikäisen ohjaamisen periaatteisiin sitoutuvaa ohjausta, jonka tavoitteena on edistää oppijan henkilökohtaisen pääoman ja osaamisen kartuttamista, yhteiskunnallisen eriarvoisuuden purkamista, eurooppalaisen koulutuspolitiikan tavoitteita, eurooppalaisten arvojen toteutumista ja sosiaalista hyvinvointia sekä Euroopan kilpailukykyä ja kasvua kansainvälistymisen eri keinoin.

Syntyneen määritelmän ei ole tarkoitus olla siinä mielessä käytännönläheinen työkalu, että se antaisi koulutuskentällä kansainvälisyyteen ohjaavalle ammattilaiselle konkreettisia ohjeita, miten kansainvälisyysohjausta tehdään tai mitä vaiheita siihen sisältyy. Tähän tarpeeseen vastaa jo työn johdannossa esitetty Euroguidance-keskuksen oma määritelmä sekä keskuksen kansainvälisyysohjauksen tueksi tuottamat materiaalit. Ennemminkin tämän tutkimuksen tuloksena syntyneen määritelmän on tarkoitus auttaa ohjaajaa hahmottamaan sitä, mistä eri ulottuvuuksista kansainvälisyyteen ohjaaminen muodostuu, ja huomioimaan nämä eritasoiset näkökulmat omaa työtään hahmottaessaan.

Itse ohjaamisen määrittelyn suhteen tämä kansainvälisyysohjauksen määritelmä nojaa suoraan elinikäisen ohjaamisen käsitteeseen, sillä elinikäisen oppimisen ja ohjauksen merkityksestä ja määritelmistä on tämän tutkimuksen perusteella selkeä eurooppalainen konsensus. Elinikäiseen ohjaukseen liittyy vahvasti kansalaisten oikeus määrittää omaa polkuaan ja työuraansa sekä tunnistaa ja kehittää omia taitojaan, voimavarojaan ja osaamistaan (Cedefop, 2005, 11; Neuvoston – päätöslauselma – ”Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin” (2008/C 319/02), 2008). Tämän tutkimuksen

analyysissä muodostetut kansainvälisyyteen ohjaamisen viisi ulottuvuutta taas tuovat määritelmään koulutuskentän kansainvälistymisen poliittisten tavoitteiden ja suuntaviivojen näkökulman, jota on tässä tulosluvussa ylempänä avattu tarkemmin. Vaikka tulosluvussa on pohdittu laajasti liikkuvuuksien ja kotikansainvälisyyden suhdetta, todettiin lopuksi, että määritelmässä ei ole tarpeen ottaa kantaa kasainvälisyystaitojen hankkimisen tapoihin, jolloin määritelmä myös kestää paremmin aikaa.

7 TULOSTEN TARKASTELU

7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kansainvälisyyteen ohjaamisen tavoitteet aineistona toimineissa keskeisissä politiikkadokumenteissa voidaan jakaa taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja yksilöä koskeviin tavoitteisiin, jota ovat kietoutuneet toisiinsa. Kansainvälistyminen edistää monia yksilön henkilökoh-
taisia taitoja ja kulttuurienvälistä oppimista, joiden kehittymisen kautta vahvistetaan myös sosiaalista hyvinvointia, yhdenvertaisuutta ja monimuotoisuutta sekä eri EU-maissa että koko Euroopan tasolla. Yksilöiden saavuttama kansainvälinen osaaminen vahvistaa myös heidän työllistyvyyttään ja sitä kautta Euroopan kilpailukykyä ja taloutta.

Tutkimuksen tavoitteena on kahden tutkimuskysymyksen avulla löytää kansainvälistymisen tavoitteita koulutuskentällä sekä kansainvälisyysohjauksen ulottuvuuksia, joiden kautta päästäisiin *kansainvälisyysohjauksen* termin määrittämiseen äärelle. Kansainvälisyyteen ohjaamisen tavoitteiden kautta työssä löydettiin viisi kansainvälisyysohjauksen keskeistä ulottuvuutta, jotka kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Peilaamalla näitä ulottuvuuksia työn taustakirjallisuuteen ja aineiston analyysin tuloksiin syntyi ehdotelma kansainvälisyysohjauksen määritelmäksi koulutuksen kentällä. Työn tuloksena syntynyt määritelmä ja kansainvälisyysohjauksen viisi ulottuvuutta pyrkivät havainnollistamaan koulutus-
kentän toimijoille kansainvälisyyteen ohjaamisen eri näkökulmia ja tarjoamaan koulutuksenjärjestäjille tukea kansainvälisyyteen ohjaamista suunniteltaessa.

Työn tuloksena voidaan myös todeta, että liikkuvuuden dominoiva asema koulutuskentän kansainvälistymisen päämuotona on eurooppalaisissa politiikkadokumenteissa selkeä. Sen sijaan, että politiikkadokumentit kannustaisivat kansainvälisen osaamisen hankkimiseen tavalla tai toisella, ne ohjaavat voimakkaasti nimenomaan liikkuvuuksien määrän kasvattamiseen ja liikkuvuuden esteiden poistamiseen. Tulos vahvistaa aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia,

joissa myös todetaan liikkuvuuden rooli kansainvälistymisen päämuotona (esim. Garam, 2012; Siekkinen, 2013).

Samalla voidaan kuitenkin todeta, että tutkimuksessa mukana olleet kansalliset dokumentit ohjaavat laajempaan kansainvälistymisen keinojen valikoimaan kuin niiden pohjana toimivat keskeiset EU-tason asiakirjat, joten Suomessa painotus eroaa jonkin verran yleiseurooppalaisesta linjasta. Voitiin myös havaita, että liikkuvuus ja kotikansainvälisyys näyttäytyvät tasavertaisina kansainvälisen osaamisen hankkimisen tapoina erityisesti mukana olleissa kansallisissa toisen asteen dokumenteissa, kun taas liikkuvuus vaikutti hienoisesti painottuvan korkeakoulutuksen puolella.

Näiden tutkimustulosten merkitystä ja hyödyntämistä koulutuskentällä pohditaan vielä työn lopuksi Pohdinta-alaluvussa 7.3.

7.2 Tulosten luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 140–141) tuovat esiin, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin ei ole varsinaista yksiselitteistä ohjetta, mutta nostavat esiin keskeisiä arviointikriteereitä, joita ovat esimerkiksi tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantajasuhte, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen eettisyys ja tutkimuksen raportointi. He myös jatkavat (mts. 142), että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti aineiston keruuseen, analyysimenetelmiin, tutkijan ajankäyttöön ja yksityiskohtaiseen raportointiin.

Ajankäytöllisesti tämä pro gradu poikkeaa hieman tavanomaisesta opinnäytteen teosta, sillä pro gradua ei ole tehty valmistumiskiireessä tai pakon alla, vaan prosessi kesti lopulta lähes kolme vuotta, edistyen hitaasti päivätyön ohessa. Tämä antoi tekijälle aikaa lukea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä tutkiskella ja prosessoida oppimaansa monelta kantilta. Tästä aiheutui työn lopputulokselle varmasti sekä hyötyä että haastetta. Taustalla on paljon aiheesta luetuja artikkeleita ja raportteja, keskusteluita eri ihmisten kanssa sekä innostumista

ja luopumista eri näkökulmista. Kaikki nämä ovat omalta osaltaan vaikuttaneet siihen, miten tutkimus lopulta rajautui ja mihin suuntaan se lähti kehittymään. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan raportoimalla tarkasti aineiston keruun ja analyysin eri vaiheista ja siitä, miten prosessi on edennyt.

Eettisiä näkökulmia on tässä työssä pohdittu erityisesti siltä kannalta, mitä eettisiä valintoja politiikkadokumenttien tutkimukseen liittyy. Jo aiheen valinta ja rajaaminen on yksi eettisen pohdinnan aihe: hyödyttääkö työ jotakin tiettyä ryhmää tai voiko se heikentää jonkin ryhmän asemaa? Tämän työn kohdalla en näe tällaista riskiä olevan. Poliitiikkadokumenttien osalta on kuitenkin aina huomioitava, kuka on dokumentin takana ja missä tarkoituksessa se on laadittu. Tämän tutkimuksen aineiston dokumentit eivät ole minkään yksittäisen puolueen tai poliittisen aatteen kannattajien laatimia. Luonnollisesti sekä EU-asiakirjojen että kansallisten dokumenttien laadintaan vaikuttaa jonkin verran se, millaiset puolueet ovat milläkin hetkellä vallassa, mutta tässä työssä käsiteltävät kansainvälistymisen ja elinikäisen oppimisen teemat näyttävät olevan sekä EU-tasolla että kansallisissa asiakirjoissa teemoja, jotka nähdään pitkällisinä prosesseina, ja aineiston perusteella näyttää, että niitä on edistetty johdonmukaisesti vaalikausista riippumatta, tosin hieman eri painopisteitä korostaen.

Tämän työn aineistoon ei ole haastateltu yksittäisiä henkilöitä, eikä työssä ole muutenkaan käsitelty henkilötietoja tai arkaluonteisia, henkilöihin yhdistettäviä tietoja. Työn käynnistysvaiheessa tavattiin aiheen kannalta muutamia keskeisiä informantteja, mutta heitä ei nimetä erikseen tässä työssä, koska keskustelut olivat työn kannalta suuntaa-antavia ja enemmänkin koko kansainvälistymisen ja ohjauksen kentän hahmottamiseen tähtääviä kuin suoraan tätä työtä ja lopulta rajautunutta aihetta koskevia.

Huoli tutkimuksen luotettavuudesta erityisesti aineistonkeruun vaiheessa oli yksi työtä hidastavia tekijöitä. Kun systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaihe ei tuottanut työn kannalta relevanttia aineistoa, aiheutti lumipallo-otannalla eteneminen aluksi paljon epävarmuutta. Vaikka luettua materiaalia alkoi kertyä paljon, sai tämä vaihe epäilemään useaan kertaan, olenko valinnut ja löytänyt olennaisimmat dokumentit ja lähteet. Entä jos jotain teeman kannalta

keskeistä onkin jäänyt huomaamatta? Tämä herätti huolta erityisesti siksi, että pro gradun idea oli ponnahtanut Opetushallituksen palveluiden piiristä ja sille koettiin olevan tarvetta. Joku asiaa tunteva siis mahdollisesti tulisi myös lukemaan tämän pro gradun ja ehkä huomaamaan siinä piilevät ongelmakohdat. Toisaalta ajatus siitä, että joku muukin kuin tarkastaja joskus lukisi tutkimuksen ja voisi saada siitä jotain hyötyä, lisäsi motivaatiota työntekoon huomattavasti.

Aineiston edustavuuden kannalta pyrittiin löytämään mukaan kattava otos sekä koulutuksen kansainvälistymistä että ohjausta määritteleviä politiikkadokumentteja. Aluksi pyrkimys oli siihen, että molemman tyyppisiä dokumentteja olisi yhtä paljon, mutta aineisto alkoi lopulta luontaisesti rajautua sen mukaan, että kansainvälistymistä kuvaavista dokumenteista löytyi enemmän myös kansainvälisyyteen ohjaamisen kannalta kiinnostavaa tekstiä, kun taas useissa ohjauksen dokumenteissa kansainvälistymistä ei mainita erillisenä teemana. Tästä syystä dokumenttianalyysin aineistosta jätettiin lopulta pois esimerkiksi hyvän ohjauksen kriteerit (ks. Opetushallitus, 2023c.), sillä niiden tutkiminen valitulla analyysitavalla ei olisi todennäköisesti antanut aiheen kannalta olennaista lisätietoa, vaan hyvän ohjauksen kriteerit tuotiin mukaan tekstin teoriataustaan eri kohdassa.

Samanlaista pohdintaa käytiin myös ammatillisen koulutuksen tutkinnon osan Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen (2024) perusteiden kanssa. Nähdäkseni aineiston luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää tätä kansallisen tason ammatillisen koulutuksen kansainvälisyyteen ohjaamista kuvaavan dokumentin täysin erilaista ja suppeampaa luonnetta verrattuna muihin aineiston dokumentteihin, enkä ole täysin tyytyväinen sen hyödyntämiseen tässä työssä. Alaluvussa 5.4.2 on jo perusteltu hieman dokumenttien valintaa ja tässä yhteydessä avataan prosessia vielä lisää luotettavuuden näkökulmasta.

Työn lukuvaiheessa pyrittiin tutustumaan kattavasti ammatillisen koulutuksen järjestämistä ohjaaviin asiakirjoihin, mutta tässä vaiheessa ei löytynyt tuoretta kansallisen tason asiakirjaa, jossa olisi otettu kantaa kansainvälisen koulutuksen kansainvälistymiseen ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Kansainvälisyyteen suuntaavan tutkinnon osan perusteet eivät olleet alun perin

suunnitelmissa dokumenttiaineiston osaksi, vaan analyysissä tukiaineistona käytettäväksi. Edellinen ammatillisen koulutuksen osalta kansainvälisyyttä määrittävä kansallinen ohjaava asiakirja näyttäisi olevan Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU) vuosille 2011–2016, jonka käyttöä aineiston dokumenttina harkittiin hetken. Korkeakoulupuolelta kuitenkin löytyy viimeisimmän KESUn jälkeen laadittu *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025* (2017), joten olisi tuntunut erikoiselta käyttää vanhaa KESUa toisen koulutusasteen osalta ja tuoreempaa dokumenttia toisen. Kun Ammatillisen koulutuksen tasa-arvon ja laadun kehittämisohjelma 2020–2022 ei myöskään tuottanut tähän aiheeseen lisätietoa, tutkittiin vielä myös useampia Cedefopin ja OPH:n ammatillisen koulutuksen raportteja sillä silmällä, sopisiko jokin niistä aineistoon ammatillisen koulutuksen osalta, mutta se taas olisi voinut muuttaa tutkimuksen luonnetta, kun muut aineiston asiakirjat ovat toimintaa ohjaavia dokumentteja eivätkä raportteja. Lopulta päädyttiin siihen, että tutkinnon osan perusteet ovat ajantasaisin ja siksi relevantein aineisto ammatillisen koulutuksen puolelta ja KESUun sekä hyödyllisiin raportteihin viitataan tekstissä muutoin relevanteissa kohdin. Jo aineistoa valitessa siis kuitenkin tunnistettiin, että dokumentin erilainen luonne kavensi ja köyhdytti analyysia ammatillisen koulutuksen osalta, sillä tästä aineistosta ei saatu irti analyysiin juuri mitään.

Selkein luotettavuuteen vaikuttava inhimillinen riskitekijä tässä työssä on dokumenttianalyysivaiheessa sanahaun avulla tehty relevanttien ilmauksien etsiminen. Koska erityisesti pääsanoihin *ohjaus* ja *kansainvälistyminen* tuli niitä koskevissa dokumenteissa hyvin runsaasti osumia, oli tutkijan itse tekstiä lukemalla arvioitava kyseisen maininnan relevanttius tälle tutkimukselle, ja näin ollen mahdollisuus inhimillisen tulkinnan aiheuttaman vinouman ja tutkijan omien tiedostamattomien ajatusten vaikutukselle kasvoi. Tätä pyrittiin ehkäisemään luomalla muutamia systemaattisia linjoja ilmausten arviointiin. Relevanttiutta arvioitiin ensinnä sen mukaan, esiintyikö maininnassa sekä ohjaus että jokin kansainvälisyyteen liittyvistä hakusanoista jossain muodossaan. Niissä kohdissa, joissa ilmauksessa oli vain jommankumman kategorian hakusanoja, harkinta tehtiin

muun asiayhteyden perusteella: liittyikö ilmaus kansainvälistymisen edistämiseen ja antoiko se jotakin näkökulmaa tai tietoa tutkimuskysymykseen peilaten? Vaikeimpia rajakohtia olivat ilmaukset, jotka liittyivät dokumenteissa suoraan auki kirjoitettuihin tavoitteisiin, mutta eivät esiintyneet suoraan kansainvälisyyttä ja ohjausta koskevissa kohdissa eivätkä näin nousseet suoraan sanahaakuun. Näiden kohdalla tuli tarkasti arvioida, antoiko ilmaus jotakin tämän työn näkökulman käsittelyyn. Muita rajatapauksia olivat esimerkiksi eri koulutusasteiden henkilöstön liikkuvuuksiin ja korkeakoulujen tutkimustoimintaan liittyvät maininnat, jotka lopulta rajattiin tästä tutkimuksesta systemaattisesti pois. Niitä oli varsinkin korkeakouluja koskevissa teksteissä useita kappaleita, ja vaikka ne toisaalta antoivat kiinnostavaa lisätietoa aiheesta, niiden tarkempi tutkiminen olisi laajentanut tämän työn näkökulmaa liikaa.

7.3 Pohdinta

Työn lopuksi tässä alaluvussa pohdin, mihin suuntaan poliittiset dokumentit ohjaavat koulutuskentän kansainvälistymistä ja mitä se tarkoittaa koulutuskentän toimijoiden kannalta. Pohdin myös, mitä työn tulokset antavat koulutuskentälle ja kansainvälisyyteen ohjaamisen kehittämisen tueksi.

Ensiksikin tulokset osoittavat selkeästi, että EU:n koulutuspolitiikka ja siihen liittyvät kasvun ja kilpailukyvyn edistämisen tavoitteet velvoittavat koulutuksenjärjestäjiä vahvasti edistämään liikkuvuuksia kaikilla koulutusasteilla. Liikkuvuuksille on asetettu myös selkeitä määrällisiä tavoitteita sekä eurooppalaisissa että kansallisissa yhteyksissä. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi 2019 selvityksen kansainvälisen liikkuvuuden kaksinkertaistamisesta koulutuksessa vuoteen 2030 mennessä (Teeri, 2019). Lisäksi tällä hetkellä keskustelun alla olevassa Euroopan komission Europe on the move -ehdotuksessa neuvoston suositukseksi ehdotetaan, että korkeakouluista valmistuvista vähintään 25 %:lla ja ammatillisesta koulutuksesta valmistuvista 15 %:lla tulisi olla suoritettuna tutkintoon sisältyvä liikkuvuusjakso (Saarinen, 2024). Lisäksi vähintään 20 %:n jaksoista tulisi kohdistua ryhmiin, joilla on muita vähemmän mahdollisuuksia.

Selkeät mitattavat, määrälliset tavoitteet voivat edistää oppilaitosten panostusta kansainvälisyyteen ohjaamisen ja sen tukipalveluihin, mutta aiheuttaa myös painetta yksittäisille ohjaajille. Onkin hyvä huomata, että opiskelijavaihtoon osallistumattomuuden syyt ovat hyvin moninaisia (ks. esim. *Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019, 2020*; Siivonen, 2013; Siltala, 2013; Garam, 2012). Eri tutkimuksissa keskeisimpien liikkuvuuteen osallistumattomuuden syiden joukkoon nousevat järjestäen taloudelliset kysymykset, ihmissuhteet ja erossaolo perheestä, huoli opintojen hyödystä ja tunnistamisesta sekä erinäiset motivaatioon ja kiinnostukseen liittyvät syyt. On siis huomioitava, että edes laadukas ja monipuolinen kansainvälisyyteen ohjaaminen ja oppilaitosten henkilökunnan sitoutuminen ja osaaminen teemaan liittyen eivät yksin ratkaise kaikkia liikkuvuuden lisäämiseen liittyviä haasteita, vaan tarvitaan myös laajempia toimia. Vaikka oppilaitoksen henkilökunnalla ei yksittäisinä työntekijöinä ole mahdollisuutta tai valtaa ratkoa esimerkiksi taloudellisiin syihin tai ihmissuhteisiin liittyviä liikkuvuuden esteitä, motivaation löytämiseen ja hyötyjen tunnistamiseen liittyen heillä voi sen sijaan olla valtava vaikutus. Ohjausalan ammattilaisen roolia prosessissa on kiteytetty erinomaisesti *Elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023* (2020, s. 50):

Ohjausalan ammattilaiset ovat avainroolissa kansainvälisyysosaamisen tärkeyden sanoittamisessa. Ohjaaja avaa yksilölle mitä kansainvälisyysosaaminen tarkoittaa, miten sitä voi hankkia joko kotimaassa tai ulkomailla, ja miksi kansainvälisyysosaamista tarvitaan sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta.

Pidän ylläolevassa ajatuksessa siitä, että ohjaaja voi avata yksilölle hyötyä myös yhteiskunnan kannalta eikä pelkästään henkilökohtaisen kehityksen kautta. Monet nuoret ovat nykyään varsin tiedostavia. Vaikka ei kokisi henkilökohtaista hinkua kansainvälistymistä kohtaan omalla työurallaan, saattaisiko joi-tain nuoria motivoida kansainvälistymiseen se näkökulma, että esimerkiksi osallistumalla liikkuvuuteen tai kansainvälisiin oppimisympäristöihin kotimaassa voi olla osana luomassa yhdenvertaisempaa ja kulttuurista moninaisuutta arvostavaa yhteiskuntaa?

Ohjaajan rooliin liittyy myös olennaisesti kansainvälistymisen tasa-arvon näkökulman huomiointi, joka ainakin oman kokemukseni mukaan voi arjessa

helposti jäädä sivuun, vaikka asiaa pitäisikin tärkeänä. *Elinikäisen ohjauksen strategiassa 2020–2023* (2020, s. 34) nostettiin esiin, ohjaaja voi ajatella, että kansainvälistyminen ei koske hänen oppilaitaan tai esimerkiksi hänen opettamaansa ammattialaa. Tällaisella ajatuksella onkin merkittävä heikentävä vaikutus kansainvälistymisen tasa-arvon tavoitteeseen. Mikäli oppilaitoksen henkilökunta joko tietoisesti tai tietämättään rajaa kansainvälistymisen mahdollisuuksista kertomista ja niihin kannustamista vain niihin opiskelijoihin, jotka ovat jo valmiiksi kiinnostuneita aiheesta tai joiden arvioidaan olevan ”sopivia” kansainvälisiin tehtäviin tai liikkuvuusjaksoille, toimitaan yksiselitteisesti vastoin kansainvälistymisen tavoitteita ohjaavien politiikkadokumenttien linjaa, mikä menettelytapa lisää koulutuksellista polarisaatiota ja mahdollisuuksien epätasa-arvoa.

Tämän työn perusteella oppilaitostasolla olisikin hyvä kansainvälisyysstrategioiden teon yhteydessä pohtia, mitä toimintamalleja kansainvälistymisen tasa-arvon lisäämiseen oppilaitoksen arjessa voisi käytännössä olla. Saarikallio-Torp ja Wiers-Jenssen (2010, s. 144) ovat nostaneet esiin, että mikäli halutaan aidosti pyrkiä mahdollisuuksien tasa-arvoon kansainvälistymisessä, tarvitaan ali-edustetuille ryhmille (esimerkiksi matalasta sosioekonomisesta taustasta tuleville opiskelijoille) suunnattuja räätälöityjä toimintamalleja. Muodollinen tasa-arvo, jossa oppilaitos sinällään tukee kaikkien opiskelijoiden kansainvälistymistä, ei ole riittävä keino, vaan tulisi tunnistaa, että kulttuuriset ja sosiaaliset taustat eivät tarjoa kaikille samanlaisia lähtökohtia edes ajatella kansainvälistymisen mahdollisuuksia itsensä kohdalla (mts. 144).

Taloudellisten esteiden vähentämiseksi on onneksi tehty konkreettisia toimia mm. Erasmus+-ohjelmassa, jonka kautta suurin osa koulutuskentän liikkuvuuksista Euroopassa tapahtuu. Osallisuus ja moninaisuus ovat yksi ohjelman neljästä keskeisestä painopistealueesta, jonka kautta rahoittaja pystyy ohjaamaan toiminnan suuntaa. Ohjelmaoppaassa painotetaan, että yhdenvertaisen osallistumisen mahdollisuuksia, osallisuutta, moninaisuutta ja oikeudenmukaisuutta pyritään edistämään kaikissa toiminnoissa ja että keskiössä ovat ne organisaatiot ja osallistujat, joilla on muita vähemmän mahdollisuuksia (*Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027*, 2023, s. 7). Samalla rahoitusmekanismi tarjoaa painopisteen

toteuttamiseen myös konkreettisia välineitä, sillä ohjelmassa voi mm. hakea erillistä osallisuustukea henkilöille, jotka eivät henkilökohtaisen, fyysisen, henkisen tai terveydellisen tilanteensa vuoksi voisi osallistua hankkeeseen ilman taloudellista tai muuta lisätukea (mts. 74).

Huomionarvoista työn tuloksissa oli se, että kotikansainvälistymisen väylä kansainvälisen kokemuksen ja kansainvälisyystaitojen oppimisessa näytetään huomioivan kotimaisissa ohjaavissa asiakirjoissa sekä toisella asteella että korkeakouluissa, vaikka toimintaa ohjaavissa EU-tason asiakirjoissa se ei tule yhtä vahvasti esiin. Tulos ei ole sinällään yllättävä, sillä työtä alustavissa keskusteluissa Euroguidance-keskuksen henkilöstö oli jo kertonut oman työnsä arkihavaintoina liikkuvuuden ja kotikansainvälistymisen painotusten eroista eri maissa, ja tämä tutkimus vahvistaa heidän näkemystään. Euroguidance-keskuksen oman määritelmän mukaan kansainvälisyysohjaus on tietoa, neuvontaa ja ohjausta kansainvälisen osaamisen kehittämiseen, joten se ei myöskään oteta kantaa siihen, millä keinoin kansainvälistä osaamista hankitaan (Valkeapää, 2022).

Kiinnostava lisäselvityksen kohde olisikin, mistä johtuu ja mistä kertoo Suomen kansallisen tason dokumenttien vahvempi kotikansainvälisyyden painotus. Kansalliset dokumentit on laadittu ministeriöiden nimittämässä asiantuntijatyöryhmissä, joten tuotoksissa näkyy EU-asiakirjojen ohjauksen lisäksi luonnollisesti myös eri asiantuntijoiden esiin nostamia teemoja. Yksi mahdollisuus siis on, että kotikansainvälisyyttä on nostettu mukaan suomalaisiin dokumentteihin juuri koulutuskentän asiantuntijajäsenten toimesta ja että tarve kotikansainvälisyyden nostamisesta esiin myös ohjaaviin dokumentteihin tulisi nimenomaan kentältä. Tämä oletus kuitenkin vaatisi tuekseen tarkempaa tutkimusta.

Yhteiskunnan kansainvälistyminen on tapahtunut voimakkain sykäyksin viimeisten vuosikymmenten aikana, ja siksi arjen kansainvälisyyteen ohjaamisen tulee olla voimakkaasti kiinni ajassa ja huomioida laajasti erilaiset kansainvälisen osaamisen kartuttamisen tavat. Erilaisten kotikansainvälisyyden muotojen ja virtuaalisten vaihtojen lisäämisen voi nähdä tarjoavan potentiaalisia ja tehokkaita ratkaisuja osaan osallistumisen esteistä, sillä niihin on mahdollista osallistua

ilman huolta taloudellisista ja ihmissuhteisiin liittyvistä haasteista. Virtuaalinen yhteistyö luokin uudenlaisia mahdollisuuksia kehittämään toimintaa, jossa kansainvälisyys nivoutuu luontevaksi ja monimuotoiseksi jatkumoksi osana opetusta (Teeri, 2019, s. 25). Virtuaalinen liikkuvuus on noussut voimakkaasti esiin koronan muuttaman toimintaympäristömme vuoksi ja toisaalta siksikin, että sen avulla kansainvälisiä taitoja ja osaamista voidaan hankkia vähemmän ilmasto- ja kuormittavalla tavalla. Nämä haasteet eivät ole ainakaan vähenemässä tulevaisuudessa ja tutkimuksen tekijän valistunut veikkaus onkin, että virtuaaliset liikkuvuudet ovat tulleet kansainvälistymisen kentälle jäädäkseen ja niissä on potentiaalia uudenlaisten ja motivoivien kansainvälistymisen mahdollisuuksien kehittämiseen.

Kotikansainvälisyys-termin kehittäjän Nilssonin ajatuksena oli, että kotikansainvälisyys voisi tuoda kansainvälistymisen niidenkin luokse, jotka eivät ole suunnittelemassa liikkuvuuksiin osallistumista. Tätä kuitenkin haastaa pohjoismainen CIMOn selvitys, jonka mukaan liikkuvuuksiin osallistumattomat opiskelijat tarttuvat keskimääräistä vähemmän myös erilaisiin kotikansainvälistymisen mahdollisuuksiin, joten kansainvälistymisen eri muodoissakin hyödyt vaikuttavat kasaantuvan samoille opiskelijoille (Siltala, 2013, s. 22). Tämä havainto olisi tärkeä huomioida oppilaitoksissa kotikansainvälisyyden mahdollisuuksia ja kansainvälisyyteen ohjaamista kehitettäessä. Kotikansainvälistymisen muotoihin ohjaaminen voi vaatia ohjaajalta ajoittain yhtä paljon motivointia ja hyötyjen avaamista kuin liikkuvuuteen ohjauskin.

Tämän työn perusteella tutkija jäikin pohtimaan, olisiko liikkuvuuden tuomien hyötyjen korostamisen sijaan syytä siirtää keskustelun painopistettä laajemmin kansainvälistymisen ja kansainvälisen osaamisen kartuttamiseen monien muotojen tasapainoisempaan esiin tuomiseen. Analyysin perusteella Suomessa tämä keskustelu on jo selvästi käynnissä ja myös jo vahvassa toteutuksessa osassa oppilaitoksia, vaikka EU-tasolta siihen velvoittavaa ohjeistusta ei ainaakaan toistaiseksi ole.

Kansainvälistymisen hyötyjen keskiössä on kuitenkin aina ensinnä yksittäinen opiskelija, hänen oppimiskokemuksensa sekä hänen taitojensa ja

osaamisensa kehittyminen. Tämä säteilee eteenpäin hyödyttäen yhteiskuntaa niin sosiaalisena hyvinvointina, demokratiaa yllä pitävänä aktiivisena kansalaisuutena kuin työllistyvyytenä. Onko siis lopulta väliä millä tavoin kansainvälistä osaamista hankkii, kunhan tulokset ovat toivottuja? Saarikallio-Torp ja Wiers-Jenssen (2010, s. 29) nostavat esiin, että liikkuvuuteen osallistumisen ja työllistyvyyden yhteyttä koskeneissa tutkimuksissa ei yleensä ole ollut mukana verrokiryhmää liikkuvuuteen osallistumattomista opiskelijoista. Olisikin kiintoisaa nähdä puolueetonta tutkimusta siitä, kuinka kansainvälisyystaitojen ja kansainvälisen osaamisen (sisältäen laajemman, piilotetun osaamisen) kehittyminen sekä työllistyvyys ovat yhteydessä liikkuvuuksiin osallistumiseen ja muulla tavalla hankittuun kansainvälisen osaamiseen ja onko näiden välillä tosiasiallisesti eroja.

Työn tekeminen on ollut antoisaa ja hyvin hyödyllistä myös oman työni, kunnallisen nuorisotyön ja siellä tehtävän kansainvälisyyteen ohjaamisen, näkökulmasta. Vaikka tämä tutkimus on tehty koulutus kentän ja koulutus kenttää ohjaavien dokumenttien näkökulmasta, ovat tulokset nähdäkseni soveltaen hyödynnettäviä myös koulutus kentän ulkopuolella tehtävissä ohjaus palveluissa kuten TE-palveluissa, Ohjaamoissa ja nuorisotyön kentällä. Tutkimuksessa aineistona toimineet elinikäistä ohjausta ja liikkuvuutta koskevat EU-tason asiakirjat, sekä Suomen elinikäisen ohjauksen strategia eivät rajaudu spesifisti vain koulutus kenttään, vaan niiden ohjaus vaikutus ulottuu myös muihin ohjausta tuottaviin palveluihin. Tietysti on kuitenkin huomioitava, että työssä ei tutkittu lainkaan esimerkiksi TE-palveluita määrittäviä politiikkadokumentteja, joiden painotukset saattaisivat viedä tässä työssä muodostettua kansainvälisyys ohjauksen määritelmää eri suuntaan kuin nyt käytetyt dokumentit.

Omaan, noin 20 vuoden kansainvälisyyteen ohjaamisen työkokemukseeni peilaten ajattelen, että kansainvälisyyteen ohjaamisen yksilölliset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset tavoitteet kietoutuvat samalla tavoin yhteen myös koulutus sektorin ulkopuolella. Koulutus sektorin ulkopuolella myös eriarvoisuuden purkamiseen tähtäävä näkökulma kansainvälisyyteen ohjaamiseen korostuu vielä erikseen. TE-palveluissa, Ohjaamoissa ja nuorisotyössä työskennellään usein

niiden nuorten kanssa, jotka ovat tavalla tai toisella muita heikommassa asemassa ja usein oppilaitosten kansainvälistymistoiminnan ulkopuolella. Kansainvälistymisen kautta saatu henkilökohtainen pääoma ja oppiminen voivat olla merkittäviä tekijöitä, joilla näiden nuorten tulevaisuudensuunnan löytymistä ja työllistyvyyttä voidaan edistää.

LÄHTEET (AINEISTO)

Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. (2020). ELO-foorumi. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34.

Erasmus+-ohjelmaopas 2021–2027. (2023). Versio 2024:1. Euroopan komissio.

Neuvoston päätöslauselma eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030) (2021/C 66/01). (2021). *Euroopan unionin virallinen lehti*, C 66, 1-21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa (9286/04 EDUC 109 SOC 234). (2004). Saate. Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/fileFs/Council_Resolution_on_Guidance-FIN.pdf

Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioidenhallitusten edustajien päätöslauselma, annettu 21 päivänä marraskuuta 2008 – ”Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin” (2008/C 319/02). (2008). *Euroopan unionin virallinen lehti*, C 319/4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/ALL/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/ALL/?uri=CELEX:42008X1213(02))

Neuvoston suositus, annettu 28 päivänä kesäkuuta 2011, Nuoret liikkeellä – nuorten oppimiseen liittyvän liikkuvuuden edistäminen (2011/C 199/01). (2011). *Euroopan unionin virallinen lehti*, C 199/1. <https://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707\(01\)&from=EN](https://lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707(01)&from=EN)

Kansainvälisessä työympäristössä toimiminen. (2024, luettu 15. elokuuta).
Ammatillisen koulutuksen tutkinnon osan perusteet. Opetushallitus.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (2019). Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
Opetushallitus.

*Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen
linjaukset 2017–2025.* (2017). Toimeenpano-ohjelma. Korkeakoulu- ja
tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

LÄHTEET

- Ahola, S. (2021). Korkeakoulupolitiikan ja politiikanteon nykytilasta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 4 (2021), 455-459. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446202>
- Alastalo, M., & Vuori, J. (2021). Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. Teoksessa A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (toim.), *The European Higher Education Area* (s. 59-72). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
- Cedefop. (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems: using common European reference tools*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4045_en.pdf
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. SAGE.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2001). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. European Association of International Education.

EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. (2018). 2. painos. European Association for International Education.

<https://www.eaie.org/resource/eaie-barometer-second-edition.html>

Edistetään nuorten oppimiseen liittyvää liikkuvuutta. (2009). Vihreä kirja.

KOM(2009) 329 lopullinen. Euroopan komissio. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009DC0329>

EU:n päämäärät ja arvot (2024, lokakuu). Viestinnän pääosasto. Euroopan unioni.

EU:n tehostettu yhteistyö ammatillisen koulutuksen alalla. (2016). Tiivistelmä asiakirjasta: Ammatillisesta koulutuksesta vastaavien Euroopan unionin ministereiden ja Euroopan komission julistus ammatillisen koulutuksen tehostetusta yhteistyöstä Euroopassa. Euroopan unionin julkaisutoimisto.

<https://eur-lex.europa.eu/FI/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html>

Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus, annettu 18 päivänä joulukuuta 2006, koulutukseen liittyvästä valtioiden rajat ylittävstä liikkuvuudesta yhteisössä: Liikkuvuutta koskeva eurooppalainen laatuperuskirja (2006/961/EY). (2006). *Euroopan unionin virallinen lehti*, L 394/5.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0961&from=IT>

Eurooppalainen koulutusalue pähkinänkuoressa. (2024, 26. lokakuuta). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/fi/about-eea/the-eea-explained>

Eurooppalainen koulutusyhteistyö (ET 2020). (2009 [tarkistettu 2016]). Tiivistelmä asiakirjasta: Neuvoston päätelmät eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET 2020). Euroopan unionin julkaisutoimisto.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/LSU/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/LSU/?uri=celex:52009XG0528(01))

European Commission. (2024, 4. tammikuuta). Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue.

<https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

European Parliament Youth Survey. (2021). Raportti. Flash Eurobarometer. Ipsos European Public Affairs. Euroopan unioni.

<https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf>

European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015 (The "Maastricht Global Education Declaration").

(2002). Europe-wide Global Education Congress. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/168070e540>

Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019. (2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162449/OK_M_2020_25.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. Ismo Nikander. Vastapaino.

Garam, I. (2012). *Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja*. Tietoa ja tilastoja -raportti 1/2012. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.

- Green, W., & Mertova, P. (2009). *Internationalisation of teaching and learning at the university of Queensland. A report on current perceptions and practices.* University of Queensland.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Gaudeamus.
- Horváth, L., Hangyál, Zs., Kasza, G., & Czirfusz, D. (2020). *Teach with Erasmus+ Research Report.* ELTE Eötvös Loránd University Department of Erasmus+ and International Programmes.
- Inha, K. (2016). *Maailmankansalaisuuden ytimessä: Mitä globaali osaaminen on ja mihin sillä pyritään?* Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Globaalikasvatus-avaindokumenteissa_20.pdf
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization.* Sense publishers.
- Korkala, S. (2016). Kansainvälisyys strategiassa ja oppilaitoksen arjessa. Selvitys ammatillisen koulutuksen tilanteesta. *Faktaa, 1A/2016.* Tietoa ja tilastoja. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Korkala, S. (2021). *Virtuaalisen kansainvälisyyden muodot ja osaaminen toisen asteen oppilaitoksissa.* Raportit ja selvitykset 2021:3. Opetushallitus.
- "Koulutus 2010": *Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset.* (2004). Neuvoston ja komission yhteinen väliraportti Euroopan koulutusjärjestelmien tavoitteiden yksityiskohtaisen seurantaohjelman täytäntöönpanosta. Euroopan unionin julkaisutoimisto.

<https://op.europa.eu/fi/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152>

Kristensen, S. (2014). Mobility counselling – From information provision to motivation and quality assurance. Teoksessa *Open the door to the world* (s. 20–23). Euroguidance Network.

Launikari, M., Ahlroos, N., Hagen, E., & Stefánsdóttir, D. (2020). Developing Guidance Competences for Learning Mobility. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 191–206). Koninklijke Brill NV.

Lehtinen, E., & Jokinen, T. (1996). *Tutor: itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Juva.

Mattila, P., & Hartikainen, M. (2011). Interkulttuurinen kompetenssi. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (s. 85–89). Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138412_koulu_kohtaa_maailman_0.pdf

McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling*. 4. painos. Open University Press.

Melén-Paaso, M., Kaivola, T., & Rohweder, L. (2009).

Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* (s. 18–27). Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40. Opetusministeriö.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm4_0.pdf

- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*.
Opiskelijalaitos. 2. laitos, 3. uud. p. International Methelp.
- Moilanen, P., & Rähä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetoideihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 45–69). Uudistettu painos. PS-kustannus.
- Nyyssölä, K., & Hämäläinen, K. (2002). Elinikäinen oppiminen Suomessa ja muualla. *Aikuiskasvatus*, 1/2002, 42–47.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93396/52074?acceptCookies=1>
- Ojasalo, K., Moilanen, T., & Ritalahti, J. (2009). *Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. Sanoma Pro.
- Onnismaa, J. (2000). Ohjausasiantuntijuus ja ohjauksen etiikka. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa II : Ohjauksen toimintakentät* (s. 294–313). PS-kustannus.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*.
Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75476/tr15.pdf?sequence=1>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *"Suomi elää kansainvälisyydestä" – Erasmus+ -ohjelma liikuttanut 235 000 suomalaista 30 vuodessa*. Tiedote. <https://okm.fi/-/-suomi-elaa-kansainvalisyystesta-erasmus-ohjelma-liikuttanut-235-000-suomalaista-30-vuodessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Kohti korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten päivitystä*. KV-foorumien väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:1
- Opetushallinnon sanasto. (2024, 24. syyskuuta). Opetushallitus. http://www03.oph.fi/sanasto/listaakaikki_s.asp
- Opetushallitus. (2020). *Ulkomailta palaa avarakatseisempi ja ammattitaitoisempi tiimipelaaja*. *Faktaa express*, 3A/2020.
- Opetushallitus. (2021). *Uudenlaista yhteistyötä ja kotikansainvälistymistä*. *Korkeakoulujen henkilöstön kokemukset Erasmus+ -ohjelman ulkomaanjaksoista*. *Faktaa express*, 1A/2021.
- Opetushallitus (2023a). *Laaja-alainen osaaminen 2030-luvulla. Laaja-alaisen osaamistarpeiden kehitys vuoteen 2030 mennessä. Osaamisen ennakointifoorumin 2021–2024 tuloksia*. Raportit ja selvitykset 2023:1. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laaja-alainen-osaaminen-2030-luvulla>
- Opetushallitus. (2023b). *Kieli, kulttuuri ja kansainvälisyys*. <https://www.oph.fi/fi/kieli-kulttuuri-ja-kansainvalisyys>
- Opetushallitus. (2023c). *Uudistetut hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen ja toiselle asteelle on julkaistu*. Uutinen.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/uudistetut-hyvan-ohjauksen-kriteerit-perusopetukseen-ja-toiselle-asteelle-julkaistu>

Opetushallitus. (2023d). *Kansainvälinen liikkuvuus ammatillisessa koulutuksessa 2023. Raportit ja selvitykset 2024:2.*

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kansainva%CC%881inen_liikkuvuus_ammattillisessa_koulutuksessa_2023.pdf

Opetushallitus. (2023e). *Korkeakouluopiskelijoiden ulkomaanjaksojen määrä nousi, mutta ei vielä koronaa edeltävälle tasolle.* Uutinen.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/korkeakouluopiskelijoiden-ulkomaanjaksojen-maara-nousi-mutta-ei-viela-koronaa>

Opetushallitus. (2024). *Yleissivistävän koulutuksen oppilaiden ja opiskelijoiden sekä opettajien ja henkilöstön ulkomaanjaksot.*

<https://www.oph.fi/fi/tilastot/yleissivistavan-koulutuksen-oppilaiden-ja-opiskelijoiden-seka-opettajien-ja-henkiloston>

Opetusministeriö. (2007). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012: Kehittämissuunnitelma.*

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79100>

Peda.net (2024, 19. elokuuta). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023.*

<https://peda.net/hankkeet/elotori/ef/esitykset>

Penttinen, L., Kosonen, T., & Tuononen, M. (2017). *Opiskelijavaihdosta kansainvälistyville työurille – yhdenvertaisten mahdollisuuksien opintopolku?* Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:31.

Puusa, A. (2008). Käsitemanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi*, 4 (2008), 36–42. Joensuun yliopisto.

- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 97–113). Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Räsänen, R. (2011). *Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75478/tr13.pdf>
- Saarikallio-Torp, M., & Wiers-Jenssen, J. (toim.). (2010). *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes. Studies in social security and health* 110. Kansaneläkelaitos.
- Saarinen, M. (2024). *Eurooppa liikkeellä – oppimiseen liittyvän liikkuvuuden mahdollisuudet kaikille – katsaus tilastojen valossa Suomen liikkuvuustilanteeseen eri koulutusasteilla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön EU-ajankohtaiswebinaari. Esitys 5.4.2024. Opetushallitus.
https://okm.fi/documents/1410845/208011939/EurooppaLiikkeell%C3%A4_tilastot_MikaSaarinen_Opetushallitus.pdf/a68acab3-22ad-05e7-6b58-97883017bb82/EurooppaLiikkeell%C3%A4_tilastot_MikaSaarinen_Opetushallitus.pdf?t=1712814594377
- Siekinen, T. (2013). *Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42783>

- Siivonen, R. (toim.). (2013). *Piilotettu osaaminen*. Demos Helsinki & Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
<https://demoshelsinki.fi/fi/julkaisut/piilotettu-osaaminen/>
- Siltala, A. (2013). *Kuuluuko kansainvälisyys kaikille? Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo CIMOn ohjelmissa*. CIMOn taustaselvitys 08/2013. Opetushallitus.
- Sitra. (2020). *Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselyn tulokset*. Powerpointesitys. <https://media.sitra.fi/app/uploads/2020/01/elinikainen-oppiminen-suomessa-2019-kyselyn-tulokset.pdf>
- Study.eu. (2024, 4. tammikuuta). The European Higher Education Area (EHEA). <https://www.study.eu/article/the-european-higher-education-area-ehea>
- Teeri, T. (2019). *Jokaiselle mahdollisuus kansainvälistymiseen. Selvityshenkilön raportti kansainvälisen liikkuvuuden kaksinkertaistamisesta koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:15.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus.
- Valkeapää, A. (2022). *Kansainvälisyysohjausta yhdenvertaisesti ja kestävästi*. Esitys 5.5.2022. Euroguidance, Opetushallitus.
https://peda.net/hankkeet/elotori/ef/kokoukset/5.5.2022/kokousmateriaalit-5.5.2022/euroguidance-valkeapaa-kansainvalisyysohjauksesta-elo-foorum:file/download/09b6018ee601daa699f9eace6ddd9418ad8c3cc0/Euroguidance_Valkeap%C3%A4%C3%A4_Kansainv%C3%A4lisyysohjauksesta_ELO-foorumi_20220505.pdf

Vehviläinen, S. (2020). Ohjauksen orientaatiot ja dilemmat. Teoksessa O.-P. Salo (toim.), *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen*. ENorssi.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vehvilainen-2020_ohjauksen-orientaatiot-ja-dilemmat.pdf

Vuorinen, R., & Watts, A. (toim.). (2013). *Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle*. ELGPN Tools No. 1. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylän yliopisto.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Publications Office of the European Union.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

LIITTEET

Liite 1: Koulutuksen kansainvälistymisen dokumenttien määrällinen erittely

Hakusana	Osumien kokonaismäärä	Relevantit osumat	Dokumentti
Kansainväli*	15	4	D1: Päätöslauselma EEA 2021
	3	3	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011
	25	5	D3: Erasmus+ 2023
	50	11	D4: Kv-linjaukset 2017
	0	0	D5: Kv-tutkinnonosa 2021
	34	12	D6: LOPS 2019
Ohja*	30	5	D1: Päätöslauselma EEA 2021
	3	2	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011
	140	13	D3: Erasmus+ 2023
	0	0	D4: Kv-linjaukset 2017
	0	0	D5: Kv-tutkinnonosa 2021
	0	0	D6: LOPS 2019
Liikkuvuu*	21	17	D1: Päätöslauselma EEA 2021
	84	84	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011
	39	39	D3: Erasmus+ 2023
	5	4	D4: Kv-linjaukset 2017
	0	0	D5: Kv-tutkinnonosa 2021
	1	1	D6: LOPS 2019
Kotikansainväli*	0	0	D1: Päätöslauselma EEA 2021
	0	0	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011
	1	1	D3: Erasmus+ 2023
	2	2	D4: Kv-linjaukset 2017
	0	0	D5: Kv-tutkinnonosa 2021
	2	2	D6: LOPS 2019
Kulttuuri*	9	3	D1: Päätöslauselma EEA 2021
	8	7	D2: Suositus Nuoret liikkeellä 2011

	20	4	D3: Erasmus+ 2023
	2	2	D4: Kv-linjaukset 2017
	4	4	D5: Kv-tutkinnonosa 2021
	94	23	D6: LOPS 2019

Liite 2: Ohjauksen dokumenttien määrällinen erittely

Haettava ilmaus	Kokonaismäärä	Relevantit osumat	Dokumentti
Kansainväli*	3	0	D7: Päätöslauselma LLG 2004
	0	0	D8:Päätöslauselma LLG/LLL 2008
	48	34	D9: ELO-strategia 2020
Ohja*	63	58	D7: Päätöslauselma LLG 2004
	47	42	D8:Päätöslauselma LLG/LLL 2008
	689	ei laskettavissa	D9: ELO-strategia 2020
Liikkuvuu*	7	7	D7: Päätöslauselma LLG 2004
	2	2	D8:Päätöslauselma LLG/LLL 2008
	5	4	D9: ELO-strategia 2020
Kotikansainväli*	0	0	D7: Päätöslauselma LLG 2004
	0	0	D8:Päätöslauselma LLG/LLL 2008
	0	0	D9: ELO-strategia 2020
Kulttuuri*	0	0	D7: Päätöslauselma LLG 2004
	2	1	D8:Päätöslauselma LLG/LLL 2008
	34	3	D9: ELO-strategia 2020

Liite 3: Esimerkkejä aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
<p>Strateginen prioriteetti 2: Elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuden mahdollistaminen kaikille: Koska oppijoiden, opettajien, opettajan-kouluttajien ja henkilöstön liikkuvuus on olennainen osa elinikäistä oppimista ja tärkeä keino lisätä yksilöllistä kehitystä, työllistettävyyttä ja sopeutumiskykyä, sitä olisi edelleen laajennettava keskeisenä EU:n yhteistyön osana sekä välineenä, jolla parannetaan koulutuksen laatua ja osallistavuutta ja edistetään monikielisyttä EU:ssa. (D1: Päätöslauselma EEA 2021)</p>	<p>Elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuden mahdollistaminen kaikille on yksi asiakirjan strateginen prioriteetti.</p>
	<p>Liikkuvuus on olennainen osa elinikäistä oppimista.</p>
	<p>Liikkuvuus on väline, jolla parannetaan koulutuksen laatua ja osallistavuutta.</p>
	<p>Liikkuvuus on tärkeä keino lisätä yksilöllistä kehitystä, työllistettävyyttä ja sopeutumiskykyä.</p>
	<p>Liikkuvuutta olisi edelleen laajennettava.</p>
<p>Liikkuvuudella edistetään monikielisyttä EU:ssa.</p>	
<p>Myös työelämä muuttuu yhä kansainvälisemmäksi ja kansainvälistä osaamista tarvitaan kaikenlaisissa työtehtävissä. Kansainvälinen toiminta on talouden toimivuuden, kannattavuuden ja kasvun keskeinen edellytys. Kansainvälisyys on yksi tekijöistä, joka lisää kasvua ja hyödyttää kaikkia. Liikkuvat ihmiset vievät ja tuovat virikkeitä, synnyttävät dynamiikkaa työmarkkinoilla eli luovat ja tuovat osaamista, henkistä ja sosiaalista pääomaa sekä elinvoimaa yrityksiin, maakuntiin ja Suomeen. (D9: ELO-strategia 2020)</p>	<p>Työelämä muuttuu yhä kansainvälisemmäksi.</p>
	<p>Kansainvälistä osaamista tarvitaan kaikenlaisissa työtehtävissä.</p>
	<p>Kansainvälinen toiminta on talouden toimivuuden, kannattavuuden ja kasvun keskeinen edellytys.</p>
	<p>Kansainvälisyys lisää kasvua ja hyödyttää kaikkia.</p>
	<p>Liikkuvat ihmiset synnyttävät dynamiikkaa työmarkkinoilla ja luovat</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaamista • henkistä ja sosiaalista pääomaa • elinvoimaa yrityksiin, maakuntiin ja Suomeen